



HAL
open science

Why do they go to school? La motivation : enquête dans les collèges et les lycées de Martinique

Jenny Fanfard-Jacquens

► **To cite this version:**

Jenny Fanfard-Jacquens. Why do they go to school? La motivation : enquête dans les collèges et les lycées de Martinique. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-04043690

HAL Id: dumas-04043690

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04043690>

Submitted on 23 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



MEMOIRE DE MASTER

**METIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION
(MEEF)**

MENTION ENCADREMENT ÉDUCATIF (EED)

PARCOURS CONSEILLER PRINCIPAL D'ÉDUCATION (CPE)

**WHY DO THEY GO TO SCHOOL?
LA MOTIVATION : ENQUETE DANS LES
COLLEGES ET LYCEES DE MARTINIQUE**

Préparé par

FANFARD-JACQUENS Jenny

Dirigé par

Maurizio ALI', Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université des Antilles.
Centre de Recherches et de Ressources en Education et Formation (CRREF - EA4538) -

Université des Antilles

Equipe d'Accueil Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie (EASTCO, EA
4241) - Université de la Polynésie Française

Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (CIERA) - Université de
Montréal

Année universitaire 2021-2022

Déclaration de non-plagiat

Je soussigné(e), Jenny FANFARD-JACQUENS , étudiant(e) à l'institut national supérieur du professorat et de l'éducation de l'académie de Martinique (INSPE), composante de l'université des Antilles (UA), déclare sur l'honneur que le mémoire de master MEEF que je présente publiquement est strictement le fruit de mon travail personnel.

L'origine de tout emprunt de texte à un auteur et de toute illustration (tableau, graphique, image, etc.), quelle qu'en soit l'origine, est indiquée précisément dans le texte lui-même et dans la liste des références bibliographiques placée en fin du mémoire.

Fait à Fort de France, le 11 Mars 2022

Résumé :

En France, ce sont près de 122 000 jeunes par an qui quittent la formation initiale sans aucun diplôme qualifiant. Un chiffre alarmant qui a conduit les pouvoirs publics à revoir la politique éducative pour maintenir les jeunes au sein du système scolaire. L'absence de motivation conduit ces jeunes à quitter leur cursus en cours de route.

Les signes précurseurs du décrochage induit de cette absence de motivation sont observables dès le collège. Les élèves concernés y pratiquent alors le vrai-faux absentéisme. Les difficultés de ces élèves ne peuvent être uniquement imputés à leurs contextes familiaux, socio-économiques, socio-culturels. Si ces contextes peuvent influencer la motivation des élèves, ils n'en sont pas les seuls déterminants. Néanmoins, la perception que l'élève a de lui-même est étroitement lié à son contexte. Face à ce phénomène, il apparaît nécessaire d'évaluer la motivation des élèves dans le cadre de leur scolarité. Ainsi une enquête digitale a été menée auprès des élèves des collèges et lycées de la Martinique.

Mots-clés :

Contexte, Engagement, Motivation, Réussite, Scolarité,

Abstract :

Almost 122,000 young people per year left initial training without any qualifying diploma in France. An alarming figure which has led the public authorities to review educational policy to keep young people within the school system. The lack of motivation leads these young people to quit their course along the way.

The precursor signs of dropping out resulting from this lack of motivation can be observed from middle school. The pupils concerned practice true-false absenteeism there. The difficulties of these students cannot be attributed solely to their family, socio-economic and socio-cultural contexts. While these contexts can influence student motivation, they are not the only determining factors. However, the student's perception of himself is closely linked to his context. Faced with this phenomenon, it seems necessary to assess the motivation of students in the context of their schooling. Thus a digital survey was conducted among students in colleges and high schools in Martinique.

Key-words:

Commitment, Context, Education, Motivation, Success,

Remerciements

En premier lieu, je souhaiterais remercier Monsieur Maurizio Ali, pour son soutien infaillible et son accompagnement bienveillant en tant que directeur de recherche et coordinateur du Master MEEF EED. Avec Monsieur Pierre-Olivier Weiss et Madame Zéphrine Royer, ils ont su faire preuve d'adaptation, d'innovation pour conduire la promotion Master MEEF EED 2020-2022 à la réussite. Nous avons, avec eux, fait face à une crise sanitaire qui est venu bousculer notre quotidien et ils ont largement contribué à nous aider à poursuivre notre scolarité dans les meilleures conditions possibles.

À cet effet, il me paraît nécessaire d'également remercier les Conseillers principaux d'éducation (CPE) formateurs qui les ont assistés au quotidien. Monsieur Thierry Montanus, Madame Catherine Pennec, Monsieur Bertrand Jean-Charles et Madame Manuela Silbande ont été des piliers de cette formation par la transmission de leur analyse de terrain et le partage de leurs expériences.

À mon inspecteur, Monsieur Christophe Marquier, je témoigne une immense gratitude emplie de respect. Son accompagnement, sa bienveillance, sa disponibilité m'ont été d'un grand secours dans le cadre de mes démarches et mon année de stage.

C'est avec autant de gratitude que j'adresse mes remerciements aux Chefs d'établissement qui en dépit des nombreux impératifs liés à la crise sanitaire ont accepté avec plaisir la diffusion de l'enquête au sein de leurs établissements. J'ai également une vive pensée de sympathie à l'adresse de mes collègues Conseillers principaux d'éducation (CPE) qui se sont rapidement mobilisés pour solliciter les élèves dans le cadre de l'enquête. En absence de réponse du Chef d'établissement, ils n'ont pas hésité à appuyer ma demande tout en rappelant l'intérêt que peut avoir ce type de démarche.

À tous les CPE, tuteurs de stage et « chefs de service », qui m'ont transmis leur amour du métier, en particulier Madame Viviane Moreton, Madame Marie-José Birba, Monsieur Emmanuel Carius et Monsieur David Desmazon.

Les mots me manqueront toujours pour remercier Mme Stéphanie Gros-Désormeaux. Vous m'avez accompagnée pendant les trois ans où nous avons eu le plaisir de travailler ensemble. Nos chemins se sont séparés mais vous êtes toujours présente, lumineuse et bienveillante. Vous avez fait de moi la CPE que je suis aujourd'hui. Merci.

C'est avec une gratitude infinie, que je suis heureuse d'avoir pu compter sur mes amis et ma famille durant ces deux ans. Une famille et des amis qui ont été mes ailes lorsque les miennes étaient fatiguées de voler.

À la mémoire de Jean-Félix Jacquens, Fernand Nardy et Miguel Fanfard qui m'ont transmis les valeurs d'amour, de bienveillance, de soutien envers la jeunesse mais qui m'ont surtout appris ce qu'étaient le courage, la rigueur, la persévérance.

À tous ces jeunes qui ont besoin d'y croire encore.

Table des matières

Déclaration de non-plagiat	1
Résumé :	2
Mots-clés :	2
Abstract :	2
Key-words:	2
Remerciements	3
Table des matières	4
Table des illustrations	6
INTRODUCTION	8
PREMIÈRE PARTIE – À LA DECOUVERTE DE LA MOTIVATION -.....	10
1. Une motivation polymorphe	11
1.1. Les différents types de motivation	11
1.2. La Motivation en contexte scolaire.....	13
2. La motivation et la réussite scolaire : deux concepts corollaires	16
2.1. La réussite scolaire	16
2.2. De nouveaux modèles réussites.....	18
3. Vers une prise en compte de la motivation dans le cadre éducatif.	21
3.1. De l'école de l'instruction à la bienveillance éducative.....	21
3.2. La motivation au cœur des politiques éducatives.	24
DEUXIÈME PARTIE- MENER L'ENQUÊTE	27
4. Une enquête grandeur nature de la Motivation Scolaire en Martinique. .	28
4.1. De la théorie à l'expérimentation.	28
4.2. La Martinique, terre d'exception.	29
5. Une population hétéroclite au sein des EPLE de Martinique	32
5.1. Les caractéristiques sociodémographiques.....	32
5.2. Une scolarisation personnelle avec des trajectoires différenciées.	35
6. Les raisons de se rendre à l'école en Martinique	39
6.1. Évaluation de la motivation intrinsèque	39
6.2. Évaluation de la motivation extrinsèque	43
6.3. Évaluation de l'amotivation	47
7. Des sources de motivation diverses et multiples	49
7.1. L'influence positive dans le cadre scolaire.....	49

7.2. Entre influence positive et modèles de réussite.	50
7.3 La construction du modèle motivationnel par les élèves.	55
TROISIÈME PARTIE- AN TI KOZÉ – PARLONS-EN.....	57
8. Entre limites et perspectives	58
9. Posture professionnelle réflexive	60
10. La famille, ciment de la société martiniquaise.	62
11. L'école martiniquaise vécue comme ascenseur social.	64
Conclusion	66
Bibliographie.....	68
Annexes	72

Table des illustrations

Figure 1 - Battandier, A. (2009). Echelle continue de régulation motivation intrinsèque et extrinsèque.	12
Figure 2 : Weber, H. (2015). La motivation en contexte scolaire de Rolland VIAU. .	14
Figure 3 : Brunet, V. (2016). La pyramide des besoins selon Maslow [Illustration]. .	22
Figure 4 : Florin, Guimard (2002), Le modèle du bien-être à l'école de Konu et Rimpela. Cnesco	23
Figure 5 - Service Statistiques, Prospective - Académie de Martinique. (2021). Bassins de l'académie de Martinique [Illustration].	30
Figure 6 - Service Statistiques, Prospective - Académie de Martinique. (2021). Répartition des élèves par type d'établissement et par bassin. [Graphique].	30
Figure 7 - Service Statistiques, Prospective - Académie de Martinique. (2021). Répartition des élèves par type d'établissement dans le secteur public.	31
Figure 8 - Service Statistiques, Prospective - Académie de Martinique. (2021). Répartition des élèves de LGT par niveau.	31
Figure 9 - Répartition des réponses par sexe.	32
Figure 10 - Nombre de sœurs.....	33
Figure 11- Nombre de frères.....	33
Figure 12 - Professions et catégories socio-professionnelles des parents.	34
Figure 13 - Répartition des réponses par type d'établissement.	35
Figure 14 - Répartition des réponses par niveau au LGT.....	35
Figure 15 - Répartition des réponses par niveau au LP.	36
Figure 16 - Répartition des réponses par niveau au collège.	36
Figure 17 - Répartition des collégiens entre EG et SEGPA.....	36
Figure 18 – Élèves ayant déjà connu le redoublement.....	37
Figure 19 - Élèves relevant du régime interne.	37
Figure 20 - Élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.....	37
Figure 21 - Dispositifs d'accompagnements au bénéfice des élèves BEP.	38
Tableau 1 - Répartition des réponses par bassin.....	32
Tableau 2 - Situation familiale des élèves.	33
Tableau 3 - Classe actuelle des élèves.....	35
Tableau 4 - Satisfaction et plaisir d'apprendre.	39
Tableau 5 - Le plaisir de la découverte.....	39
Tableau 6 - Plaisir d'approfondissement.	40
Tableau 7 - L'étoffe de ses savoirs en fonction de ses intérêts.....	40
Tableau 8 - Plaisir de se surpasser dans les études.	40
Tableau 9 - Plaisir de se surpasser dans ses réalisations personnelles.....	41
Tableau 10 - Satisfaction de la réussite dans la difficulté.	41
Tableau 11 - Satisfaction personnelle dans le cadre de l'excellence.	41
Tableau 12 - Aimer l'école.....	42
Tableau 13 - L'école vue comme une activité plaisante.	42
Tableau 14 - Avoir des discussions intéressantes avec les enseignants.....	42
Tableau 15 - Prendre du plaisir sur des sujets d'intérêt.....	43
Tableau 16 - Les études secondaires : un outil de préparation professionnelle.....	43

Tableau 17 - Lien entre l'école et l'attrait du domaine professionnel.	43
Tableau 18 - L'école, facilitatrice du choix de carrière.	44
Tableau 19 - L'augmentation des compétences.	44
Tableau 20 - Se prouver à soi-même ses capacités.	44
Tableau 21 - Se sentir important grâce à la réussite scolaire.	45
Tableau 22 - Se prouver son intelligence.	45
Tableau 23 - Se prouver sa capacité à réussir.	45
Tableau 24 - Un diplôme synonyme de haut salaire.	46
Tableau 25 - Avoir un emploi important.	46
Tableau 26 - Avoir une belle vie.	46
Tableau 27 - Avoir un très bon salaire.	47
Tableau 28 - Perdre son temps à l'école.	47
Tableau 29 - Perdre sa raison d'aller à l'école.	47
Tableau 30 - Démontrer aucun intérêt pour l'école.	48
Tableau 31 - L'École qui ne fait plus sens.	48
Tableau 32 - L'influence positive de la scolarité.	49
Tableau 33 - Personnes ayant influencé positivement la scolarité des élèves.	50
Tableau 34 - L'inspiration quotidienne.	51
Tableau 35 - Un homme, modèle de réussite.	52
Tableau 37 - Une femme, modèle de réussite.	54
Tableau 38 - Les sources de motivation selon les élèves.	55

INTRODUCTION

« Trop de jeunes se croient sans avenir, alors qu'ils sont sans objectif »

Jacques Chirac (Paris - 6 décembre 1999)

C'est avec cette vision certes paternaliste mais bienveillante que l'ancien président de la République, feu Jacques Chirac, met en lumière une problématique contemporaine. En effet, un certain nombre de jeunes lorsqu'ils sont interrogés n'ont guère de perspectives quant à leur avenir. Une situation qui s'est vu renforcer par la crise sanitaire dont la sortie semble incertaine depuis deux ans. En effet, lors de la rencontre semestrielle des référents décrochage scolaire des établissements de la ville du Lamentin, organisée par la Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS), la psychologue clinicienne Annick Callaber a alerté son auditoire sur ce phénomène. Selon son constat, les jeunes qu'elle reçoit à son cabinet sont de plus en plus autocentrés sur les problèmes socio-économiques qu'ils rencontrent au quotidien et éprouvent des difficultés à se projeter dans l'avenir même proche. Une problématique à laquelle nous étions déjà confrontés au sein du ministère de l'Éducation Nationale.

Ils s'appellent Florian, Kyllian, Luana, Alyssa, Asian, Syelwan, Génaël, Jonaël, Karen, Jamiel, Nathan, Lyndel, Daly, David, Larissa, Chloé ... Autant de noms si familiers, de jeunes que nous croisons quotidiennement dans les couloirs, aux abords des établissements... Des jeunes qui ont perdu toute appétence pour la chose scolaire. Des absences, des incivilités qui se multiplient, comme autant d'appels à l'aide d'une École qui peine à remplir sa mission de les accompagner à la réussite.

Un état de fait qui est corroboré par les chiffres du ministère de l'Éducation Nationale. De 2008 à 2010, ce sont en moyenne près de 122 000 jeunes par an qui ont quitté la formation initiale sans aucun diplôme qualifiant. Un chiffre alarmant qui a conduit les pouvoirs publics à revoir la politique éducative pour maintenir les jeunes au sein du système scolaire. Ainsi, les nouvelles politiques éducatives visent à assurer, à chaque jeune, une sortie de formation initiale avec une possibilité d'insertion professionnelle et une qualification. Cependant, la seule volonté des pouvoirs publics ne peut résoudre ce phénomène.

En effet, pour mieux appréhender cette problématique, il faut également s'intéresser aux raisons qui motivent ces jeunes à quitter leur cursus en cours de route et les signes précurseurs du décrochage. Des prémices de cette rupture qui sont particulièrement visibles durant la période du collège. A ce propos, de nombreux collégiens aujourd'hui pratiquent le vrai-faux absentéisme. L'élève est ainsi présent dans l'établissement scolaire mais ne se présente pas en salle de classe. Le cas échéant, s'il est présent en salle de classe, il agit de telle sorte à provoquer son exclusion de la classe. Il s'agit d'un absentéisme par défaut de motivation.

Nonobstant, le vrai-faux absentéisme ne demeure pas le seul type d'absence par défaut de motivation. En effet, l'absence de motivation pour la chose scolaire conduit certains élèves à s'absenter de l'établissement et à s'adonner en place et lieu des cours à d'autres activités : délinquance, commerces parallèles, addiction, oisiveté... S'il ne s'agit pas d'une vérité absolue, il s'agit néanmoins d'un phénomène récurrent et inquiétant.

Cette rupture révèle ses conséquences en classe de 3^{ème} lors de la phase d'orientation. En dépit des dispositifs mis en place pour accompagner ces jeunes,

leurs résultats sont insuffisants pour prétendre à certaines filières d'une part. D'autre part, certains d'entre eux opèrent des choix d'orientation par défaut ou ne sont pas suffisamment notés. Sans note, le niveau de l'élève ne peut être apprécié durant la phase d'affectation. En nous attardant sur le profil de ces jeunes en difficulté, nous pouvons observer que bon nombre d'entre eux évoluent au sein de contextes familiaux, socio-économiques, socio-culturels des plus fragiles. Des contextes qui influent nettement sur leur scolarité et en particulier leur motivation. Ils ont ainsi une vision de la vie qui est en inadéquation avec leur scolarité. En dépit des différents entretiens menés, leurs croyances sont ancrées. Le recul opéré pour se construire n'est pas suffisant au regard des attentes du système scolaire.

Néanmoins ces difficultés ne peuvent être uniquement imputées à leurs contextes familiaux, socio-économiques, socio-culturels. Effectivement, si ces contextes peuvent influencer la motivation des élèves, ils n'en sont pas les seuls déterminants. Viau (1994) considère à cet effet que « la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». Dès lors nous pouvons considérer que la perception que l'élève a de lui-même dans les cas sus cités est étroitement lié à son contexte. Motiver ces élèves reviendrait à mettre en place des processus dans le but de modifier cette perception interpersonnelle et environnementale. Pour autant, le constat que nous posons en tant que professionnel reflète-t-il leur réalité ? C'est ce que nous allons tenter de découvrir.

La motivation revêt un caractère polymorphique dont les spécificités sont visibles dans le cadre du contexte scolaire. Pour autant, elle n'en demeure pas moins essentielle pour accéder à la réussite. Face à cette évidence, les pouvoirs publics et les spécialistes de l'éducation se sont intéressés au processus motivationnel fondé sur l'appréhension subjective de l'élève en tant qu'individu. Apprécier un élève dans son individualité dans le cadre de la motivation repose également sur la prise en compte de son environnement et de l'impact que celui-ci peut avoir sur lui.

Ce qui nous a conduit à nous interroger sur la motivation des collégiens et lycéens martiniquais et l'influence de leur environnement sur celle-ci.

Pour y répondre, nous sommes partis à leur rencontre dans les établissements à travers une enquête digitale réalisée par le biais d'un questionnaire construit autour de *l'échelle de motivation en éducation (ÉMÉ-S 28 - Études secondaire)* développée par Robert J. Vallerand (1991). À partir des données récoltées et présentées, nous avons discuté en premier lieu de la méthodologie et des limites de cette enquête. Mise en perspective avec la pratique professionnelle, nous avons abordé la place prépondérante de la famille dans la vie des collégiens et lycéens martiniquais d'une part. D'autre part, nous avons évoqué la vision de l'école comme ascenseur social en Martinique.

PREMIÈRE PARTIE – À LA DECOUVERTE DE LA MOTIVATION

1. Une motivation polymorphe

Motivation trouve son étymologie du latin « *movere* » qui signifie se déplacer, être en mouvement. En psychologie, il s'agit de l'ensemble des facteurs dynamiques qui vont orienter l'action de l'individu vers un objectif donné. Ces facteurs vont déterminer également la conduite de l'individu et provoque chez lui un comportement donné ou modifier un comportement déjà présent. C'est en ces termes qu'est défini la motivation par le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL).

Not (1987) pour sa part définit la motivation comme « les motifs conscients et les mobiles inconscients, les besoins et les pulsions d'origine biologique, les réactions affectives aux stimulations issues du milieu ou du sujet lui-même. (...) Toute activité a besoin d'une dynamique — qui procède des motivations — et celle-ci se définit par une énergie et une direction ». Ainsi la motivation est sous-jacente aux raisons personnelles ou externes induites par des besoins et des pulsions. Toutes les actions entreprises par un individu sont donc soumises à un ensemble de processus complexes qui vont déclencher la mise en mouvement de l'individu. Une définition partagée par Fenouillet (2016). La motivation est en somme une force propre à l'individu qui trouve son origine en interne ou en externe. Cette force explique à la fois les caractères permanents, intenses du comportement ou de l'action. En outre, elle éclaire la direction et l'élément déclencheur de celle-ci.

1.1. *Les différents types de motivation*

Néanmoins, la complexité du phénomène motivationnel repose outre sa nature sur son polymorphisme. C'est ainsi que Richard Déci et Ryan (1985, 2002) ont enrichi l'approche de la motivation en posant un distinguo entre deux types de motivation : la motivation intrinsèque et extrinsèque. La motivation intrinsèque se distingue de la motivation extrinsèque par l'origine de la force qui va induire le mouvement. Pour la première, elle relève d'une volonté personnelle de l'individu. Il trouve un intérêt et un plaisir à se mouvoir et ne demeure pas dans l'attente d'une récompense externe. Pour la seconde, elle dépend des circonstances extérieures à l'individu. Ces circonstances extérieures reposent sur la punition, la récompense, la pression sociale, l'obtention de l'approbation d'autrui...

Dans la cadre de la motivation intrinsèque, la réalisation de l'activité dépend purement du plaisir éprouvé par l'individu lors de sa réalisation (Lieury, 2019). Une position partagée par Roussel en 2000 qui définit la motivation intrinsèque comme l'ensemble des forces qui encouragent un individu à réaliser une activité pour l'intérêt, le plaisir, qu'elle procure. C'est exactement le type de motivation à laquelle nous avons recours lorsque nous entreprenons une activité qui nous procure des sensations fortes telles que les sports nautiques. Ces activités provoquent chez certains individus, une sensation grisante. Il n'est pas rare d'entendre des individus s'exprimer en ces termes —lorsqu'il leur est demandé la raison pour laquelle il s'engage envers ces activités— : « j'aime l'adrénaline ».

Ainsi l'engagement au sein de l'activité est hors de toute attente d'une récompense extérieure comme en témoigne les expériences d'Harry Harlow menées avec des singes. Au cours de ces différentes expérimentations, il est apparu que la curiosité, la manipulation sont centrés sur l'intérêt porté à l'activité. Un premier groupe de singes manipulaient des puzzles sans récompense. A l'inverse, pour le deuxième groupe, une réponse était induite. En comparant le groupe récompensé et le groupe non

récompensé au préalable, il a été attesté une absence d'engagement au sein de l'activité pour le groupe récompensé. De fait, il est aisé de conclure que la récompense entraîne une diminution de l'engagement lorsqu'il n'y a pas de récompense, donc de la motivation intrinsèque. A ce propos, Edward Deci (1971) s'est intéressé à une analogie de cette situation chez l'Homme. La motivation intrinsèque diminue en présence d'une récompense.

En outre la motivation extrinsèque repose pour sa part sur des éléments extérieurs telle que la récompense.

Située en dehors de l'individu, la motivation extrinsèque s'appuie sur les renforcements, les récompenses et les *feed-back* (Vanin, 2007). L'individu s'engage alors dans l'activité avec des attentes. Ces attentes reposent sur un besoin de fuir quelque chose de déplaisant ou au contraire d'en retirer une récompense. Pareillement, le processus motivationnel est lié à des contraintes extérieures tels que le gain d'argent, de trophées, l'approbation des pairs (Lieury, 2019). C'est le cas lorsqu'un enfant adopte une attitude en fonction de l'approbation de ses parents. À titre d'illustration, nous pouvons citer le cas de l'élève qui excelle dans sa scolarité par crainte de décevoir ses parents.

En outre, le processus motivationnel extrinsèque se rapproche de la théorie comportementaliste du béhaviorisme. Le béhaviorisme repose sur un lien de causalité entre un comportement induit et le stimuli qui l'a induit. Par analogie, la mise en mouvement de l'individu (comportement) est conditionnée dans le cadre de la motivation extrinsèque par une récompense(stimuli) (Fenouillet, 2015).

Nonobstant, la motivation extrinsèque et intrinsèque coexistent et interagissent constamment. Il est alors difficile de poser un *distinguo* entre les deux.

Parallèlement, le continuum d'autodétermination de Richard Déci et Ryan (1985, 2002) définit le processus motivationnel. L'autodétermination est la capacité d'un individu à choisir librement sa conduite et ses opinions sans prendre en compte les facteurs extérieurs. (Figure 1). Figure 1

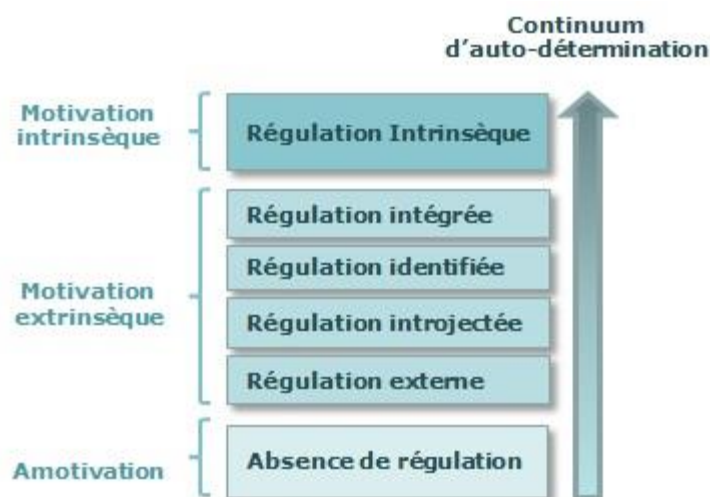


Figure 1 - Battandier, A. (2009). Echelle continue de régulation motivation intrinsèque et extrinsèque.

Ce continuum repose sur les motivations extrinsèque et intrinsèque auxquelles sont adjointes l'amotivation. Lorsqu'on parle d'amotivation, il s'agit d'une perception de l'individu à être soumis à des facteurs qui ne peuvent être contrôlés. En sus, l'individu

a le sentiment de ne plus être en mesure de prévoir les conséquences de ses actions (Lieury, 2019).

Chacun des paliers de motivation est définie par la régulation comme suit :

- Absence de régulation : absence totale de motivation
- Régulation externe : elle correspond à la motivation extrinsèque. L'individu est ainsi motivé par des facteurs externes.
- Régulation introjectée : l'individu est contraint de se mouvoir par une culpabilité engendrée par des facteurs externes.
- Régulation identifiée : en dépit des facteurs externes, l'individu intègre son action comme étant personnelle et valorise celle-ci en la faisant sienne.
- Régulation intégrée : bien que l'action trouve son origine dans un environnement externe à l'individu celui-ci intègre cette action comme étant sienne à la lumière de ses valeurs et de ses objectifs.
- Régulation intrinsèque : correspond à la définition initiale de la motivation intrinsèque. L'action est conduite uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'individu trouve à l'action, sans attente de récompense externe.

En définitif, la motivation repose sur trois grandes formes : extrinsèque, intrinsèque et amotivation. Pour chacune d'entre elles, la force qui va conduire l'individu à se mettre en mouvement est différente. Pour autant dans le cadre scolaire, les processus motivationnels sont complexes.

1.2. La Motivation en contexte scolaire

Viau (1994) pour sa part définit la motivation en contexte scolaire comme « un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». Cette dynamique résulte d'un ensemble de facteurs complexes comme en témoignent la Figure 2 ci-dessous. `

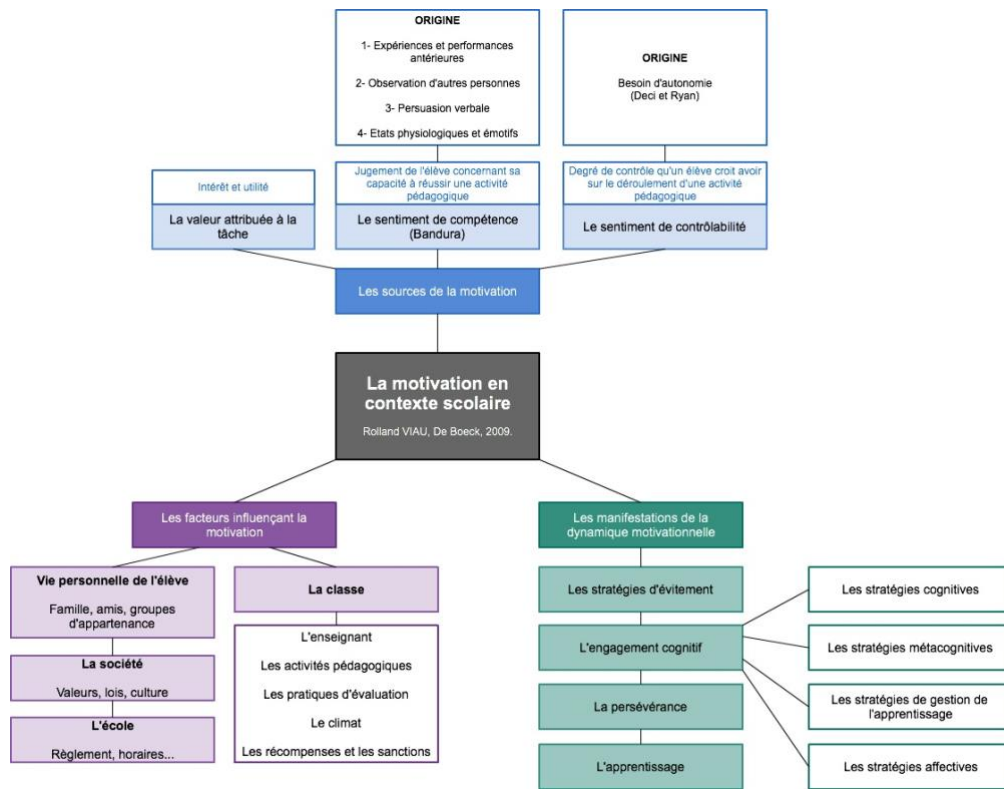


Figure 2 : Weber, H. (2015). La motivation en contexte scolaire de Roland VIAU.

De fait, la perception qu'un élève a de lui-même est intimement lié à son estime de soi, son sentiment d'efficacité. Si le concept d'estime de soi repose en partie sur la vision qu'un individu a de lui-même, il s'établit également sur le regard renvoyé par les pairs (Navarre, 2020).

S'agissant du regard intrapersonnel, Freud en parlait en termes d'égo et de narcissisme (Lieury, 2019). Nul n'ignore le conte de la mythologie grecque de Narcisse. Narcisse, d'une beauté époustouflante, repousse toutes ses prétendantes. Il éconduit ainsi la nymphe Écho. Face au désarroi d'Écho, la déesse de la justice Némésis décide de venger Écho. Elle conduit Narcisse à la Fontaine afin qu'il s'abreuve. A la vue de son reflet, Narcisse ne peut s'en détacher. Il en tombe amoureux. Obnubilé par ce reflet qui le hante, il finit par se noyer en tentant de l'atteindre. Il périt alors par excès d'amour envers sa personne.

Inspiré de ce conte de la mythologie grecque, Freud (1910) pose le concept de narcissisme comme un trouble mental. De nos jours, dans le cadre du contexte scolaire, il s'agit pour l'élève —lorsque le besoin d'estime de soi est exacerbé—de se grandir auprès de ses pairs en faisant preuve d'orgueil et de prétention. Or l'être humain aime par nature se sentir beau, fort et compétent (Lieury, 2019). Comblé ce besoin est une des raisons qui peut pousser un élève à s'engager dans une activité.

En outre, l'école plébiscite la motivation intrinsèque. En dépit de la contrainte exercée par le système éducatif dans le cadre de l'autodétermination, l'élève est poussé au dépassement hors de la pression sociale. C'est un paradoxe lorsque notes, punitions et sanctions viennent évaluer à la fois les compétences et le comportement des élèves. L'exercice d'une contrainte — le caractère obligatoire également—est considéré comme un frein à la motivation qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque.

D'autre part, Viau (1994) nous parle également de la perception de l'environnement. L'environnement et le contexte sont deux concepts étroitement liés.

La notion de contexte regroupe les éléments d'une situation avec lesquels le sujet est dans une relation de sens. Ce sont les significations que le sujet attribue aux éléments pris en compte dans la situation.

Jean Paul Bernié écrit à cet effet que « le contexte englobe tout ce qui fait sens dans l'univers des tâches ». Ainsi le contexte et le milieu auront sensiblement la même essence. C'est pourquoi Perrin-Glorian (1994) considère que « le milieu, c'est tout ce avec quoi l'élève interagit, que ce soient des problèmes, des objets, des individus ». En revanche Dewey pour sa part pose un distinguo entre milieu et environnement. Selon lui l'environnement intervient sur les capacités de développement de l'individu en induisant des croyances, des comportements liés à celui-ci. C'est un déterminisme significatif de la conduite. Cependant, l'environnement demeure imperméable à la conduite. D'autre part, la situation relève d'un aspect positif du mouvement qui serait potentiellement des outils de persévérance. A l'inverse, le contexte pour sa part, définit un ensemble de conditions qui limite l'action.

Face à ces définitions du contexte, Philippe Mancone conte son parcours scolaire au sein de la revue *Empan*. Il y raconte comment son environnement familial, scolaire et culturel ont influencé sa scolarité. Il y démontre ici la relation d'affect dépendante du contexte et comment celle-ci influe nettement sur les choix opérés par l'élève au cours de sa scolarité. Une relation qui se passe avec heurts au regard des difficultés engendrées par les traumatismes de la vie et les changements d'environnement.

Le contexte repose également sur les groupes d'appartenance. Or « un groupe n'est pas la somme des individualités qui le composent mais constitue une entité spécifique avec des mécanismes particuliers où les relations interpersonnelles sont surdéterminées par le contexte. » Pour faire partie du groupe, il faut adhérer à des normes, des valeurs et des modèles communs portés par le groupe. En outre, un déviant, soit une personne hors du groupe, sera rejeté par ses pairs. Une situation peu dangereuse lorsque celui-ci est seul. Lorsqu'il y'aura une coalition de déviants, ce nouveau groupe crée une synergie qui dérange le groupe majoritaire dans sa dynamique. Le groupe majoritaire exerce alors une pression sur le groupe minoritaire pour qu'il se conforme aux exigences du premier (Marc, Picard, 2012). Ce phénomène se retrouve au sein de tous les groupes sociaux : familial, amical, scolaire, professionnel.

Dans le cas des adolescents, il est question des interactions sociales dans la cour et dans les relations aux adultes des établissements. Un élève « déviant » ne représente pas une réelle menace pour les éducateurs tant qu'il est seul. Nonobstant, lorsqu'il trouve un groupe qui partage cette absence de motivation, ce groupe pose des problèmes aux éducateurs par les phénomènes d'indiscipline et demande une gestion plus délicate des individus. Il peut également renvoyer le corps éducatif à sa propre insuffisance sur le chemin d'une réussite pour tous les élèves. `

2. La motivation et la réussite scolaire : deux concepts corollaires.

Lorsqu'on parle de réussite scolaire, nous avons toujours une vision idéaliste d'une scolarité parsemée d'excellence. Comment ne pas penser au roman autobiographique de Joseph Zobel ? La rue Case-Nègre. Bien que l'adaptation cinématographique diffère du roman, la trajectoire de José —personnage principal— est la même.

José est le petit-fils de *Man' Tin*, une *amarez*.¹ Après qu'il a fait les « 400 coups » avec ses amis de la Rue Case Nègre², *Man'Tin* inscrit José à l'école. Durant cette période post coloniale, l'école est perçue comme un levier d'ascension sociale. Le professeur de José perçoit en lui un élève brillant. Il l'encourage donc à passer le concours pour rejoindre le lycée de Fort de France. José réussit le concours avec brio. L'histoire de José n'est pas singulière. Il existe autant d'élèves au parcours exceptionnel qui ont déjoué tous les pronostics sociaux, culturels et ont accédé aux grandes écoles.

2.1. La réussite scolaire

Cependant, si la société conceptualise volontiers la réussite scolaire, c'est un concept peu abordé dans le domaine de la recherche. On lui préfère volontiers son antonyme : l'échec scolaire.

En outre, le Larousse définit la réussite comme « une issue favorable ». Nous pouvons dès lors considérer que la réussite scolaire correspond à la sortie de scolarité avec une certification, un diplôme. Ne sont considérés alors comme en échec scolaire que les élèves décrocheurs, c'est-à-dire ceux ayant terminé leur scolarité sans diplôme et certification. La réussite scolaire est ainsi prise en compte comme une finalité qui omet la trajectoire, le vécu scolaire des élèves. Et c'est en ce sens que le concept de réussite scolaire est à ce jour désuet. La réussite éducative lui est préférée. Elle s'établit autour de la prise en compte de l'élève dans son environnement social, familial et culturel. Aussi le recours au terme éducatif renvoie à l'acquisition de compétences, de savoirs, de savoir-être, de savoir-faire qui vont au-delà de l'enseignement dispensé dans la classe. (Glasman, 2007).

Néanmoins, il demeure une prédominance de la quête de bons résultats scolaires comme en témoigne la vision élitiste des lycées généraux face aux lycées professionnels, jugés peu prestigieux et réservés aux seuls élèves en difficultés (ayant les moins bons résultats). Les unités locales d'inclusion scolaire (ULIS) et les sections d'enseignement général et professionnel adaptés (SEGPA) n'en sont pas exemptes. La SEGPA est considérée à tort par la société comme une filière réservée aux « cancre », aux inadaptés. Un héritage que nos adolescents perpétuent au quotidien. Il n'est pas rare de les entendre utiliser le terme SEGPA comme insulte auprès de leurs camarades manquant ponctuellement de bon sens.

¹ En créole martiniquais une *amarez* est une femme ouvrière des champs, chargée de ramasser la canne coupée et d'en faire des paquets qu'elle attache.

² Située au Sud de la Martinique, la Rue Case-Nègre est une voie principale située dans l'ancien quartier des esclaves. Elle y abrite les cases (maison de fortune) où résident les ouvriers de la canne.

A cet effet, Julian Elliot s'est d'ailleurs intéressé au rôle des facteurs sociaux dans le cadre de la motivation scolaire par le biais d'une étude comparative d'Angleterre, États-Unis et Russie en 2009. Il y résulte que la valorisation de la réussite scolaire tient aux valeurs et aux priorités affirmées dans les écoles.

Dans les lycées américains, avoir du succès dans les relations sociales et dans les activités sportives constituent inévitablement l'objectif ultime de réussite pour beaucoup d'élèves. Parfois, cela peut même sembler avoir un effet délétère, car ces activités occupent une très grande place. L'importance accordée à la réussite scolaire est ainsi moindre. Une situation qui est induite par les préoccupations des élèves et des adultes pour les résultats sportifs. A titre d'exemple, la réussite scolaire — reconnue dans la communauté du Kentucky — est largement conçue comme n'étant qu'une infime partie du développement personnel global et, comme un moyen d'accès à l'enseignement supérieur et à une carrière bien rémunérée.

En Russie, améliorer son éducation relève depuis longtemps d'une absolue nécessité. En comparant les attitudes des élèves, à travers les enquêtes et les entretiens, les jeunes russes interrogés sont encore très imperméables à une conception utilitaire de l'éducation, telle qu'elle est partagée par les élèves anglais et américains. Pour ces élèves, interrogés pendant les années de crise économique qui suivirent la fin de l'Union soviétique, l'éducation ne pouvait pas être vue comme une activité accessoire.

Dans les études comparées entre les États-Unis et l'Union soviétique menées par Bronfenbrenner à la fin des années 60, les différences peut-être les plus marquantes identifiées concernaient la nature et l'influence du groupe de pairs et son effet sur la classe. Bronfenbrenner arguait que le rôle du groupe de pairs en Union soviétique n'était pas, à la différence des États-Unis, laissé au hasard, mais était plutôt le résultat d'une politique et d'une pratique explicites dans lesquelles le groupe de pairs était utilisé comme agent de socialisation à même d'encourager l'identification aux valeurs de la société soviétique et leur promotion. À l'inverse, les pairs aux États-Unis étaient davantage susceptibles de pousser à la déviance par rapport aux normes adultes.

Le problème majeur des élèves motivés dans de nombreuses écoles des États-Unis et d'Angleterre ne se situe pas au niveau de leur réussite brillante, mais en ce qu'ils ne doivent pas manifester un intérêt ou un effort excessif. Plus récemment, il est apparu que les influences occidentales de la globalisation sur l'éducation russe, en particulier les conséquences du développement de l'individualisme et de l'instrumentalisme, avaient un impact sur les relations sociales. Précisément, les analyses portant sur l'éducation et sur la société ont montré que l'influence des adultes en situation d'autorité diminuait et qu'à sa place émergeait une culture des jeunes plus autonomes. L'éducation est vue de plus en plus avec un but utilitaire plutôt que comme un parcours destiné au développement personnel.

Pour autant la réussite éducative se donne pour vocation le développement personnel de l'élève à travers la construction du projet personnel et professionnel. Cependant, nous pouvons constater que la réussite scolaire et la réussite éducative peinent à être décrites au sein de la littérature française. En effet, l'essentiel de la littérature scientifique liée à cette thématique nous vient de nos homologues québécois qui ont à cœur d'appréhender les thématiques liées au bien-être des élèves dans le cadre de scolaire.

Face à la désuétude de la réussite scolaire, la réussite éducative nous invite à penser l'élève dans son individualité et à la prise en compte de son contexte (Ali, 2014 ; Ali et Ailincăi, 2016). Pour se faire, nous devons nous attacher à repenser la réussite.

2.2. De nouveaux modèles réussites

Là où l'oligarchie du système évaluatif avec le plébiscite des notes semblait être la seule voie, nous assistons aujourd'hui à une émergence de nouveaux styles pédagogiques. Ils y prônent une réussite par l'apprentissage de compétences et de savoir à travers l'erreur.

Avant de découvrir ces nouvelles pédagogies, il convient de définir ce qu'est la pédagogie. Pour se faire, la définition d'Émile Durkheim semble être très pertinente. En effet, Durkheim (1938) dit de la pédagogie qu'elle est une « réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation ». Il précise alors que l'éducation est une action exercée par les adultes sur des adultes en voie de maturation, à savoir les enfants. L'éducation se donne ainsi pour objectif d'accompagner les enfants dans le développement de dispositions physiques, intellectuelles et mentales qui seront nécessaires à leur insertion dans la société à laquelle ils appartiennent. La pédagogie serait de fait un moyen de transmissions de ces prérequis et servirait l'action des éducateurs, chargé de la transmission.

Chartier (2003) estime que les recherches psychopédagogiques naissent d'une demande sociale, expression d'un besoin ou d'une difficulté. Ainsi, nous pouvons considérer que le recours aux « nouvelles » pédagogies repose sur un constat d'insuffisance de la pédagogie classique —descendante— où l'apprenant n'est qu'un spectateur à la posture passive. Il subit ainsi les apprentissages. À l'inverse, ces « nouvelles » pédagogies placent l'apprenant au cœur de ses apprentissages. C'est le cas de la pédagogie Montessori.

Née en 1870, Maria Montessori, auteure de cette pédagogie, a été l'une des rares femmes docteurs en médecine en Europe de son époque. Elle a mené de nombreuses observations dans le but d'appréhender le fonctionnement des enfants et de mieux les connaître. Ces nombreuses observations lui ont permis de comprendre que les notions de travail et de plaisir sont indissociées chez les enfants au contraire des adultes. Elle pense à cet effet que les adultes sont transmetteurs de frustrations par le biais éducatif. Pour préserver cet attrait, elle préconise un certain nombre de directives dans le cadre pédagogique. L'un des premiers impératifs est la position de l'éducateur.

Maria Montessori affirme que l'éducateur doit apprendre à se taire et à observer. Elle dira à ce propos que l'éducateur doit se débarrasser de sa « dignité orgueilleuse qui veut paraître infaillible » et « se revêtir d'humilité ». À travers cette posture, l'éducateur quitte le devant de la scène pour laisser place à l'enfant. Il accepte également de s'ôter toute volonté de changer l'enfant qu'il accompagne. Pour atteindre cette mission, l'éducateur adopte une posture bienveillante où l'écoute, la patience sont primordiales. En outre, il se défait également de sa pensée de supériorité absolue. Pour s'aider, il ne s'installe pas au bureau et se déplace dans la salle, attendant patiemment d'apporter son aide. Ainsi il jauge le moment opportun pour intervenir car il ne doit en aucun cas être un obstacle entre l'enfant et son expérience.

D'autres impératifs de cette pédagogie sont l'environnement et l'atmosphère. L'environnement, pour sa part, se doit d'être simple, esthétique, ordonné, sécurisé, mobile et doit favoriser l'autonomie. L'atmosphère, quant à elle, s'attache à conférer au lieu un certain calme et favorise la collaboration, l'empathie. Plus qu'une logique de performance, la pédagogie Montessori s'attache au développement du plein potentiel de l'enfant (Poussin, 2017).

Néanmoins, si la pédagogie Montessori est une des plus connues, elle ne demeure pas la seule « nouvelle » pédagogie. Pour autant, Montaigne disait : « Enseigner, ce n'est pas remplir un vase, c'est allumer un feu. » Maria Montessori, s'inspire de cette pensée en écrivant : « L'enfant n'est pas un vase que l'on remplit, mais une source que l'on laisse jaillir. »

Outre le domaine scolaire, ce sont également de nouveaux modèles de réussite sociale qui ont émergé avec l'avènement des métiers d'influence : télé-réalité, *youtuber*, influenceurs réseaux.

Selon Adorno et Horkheimer (1974), les médias jouent un rôle prépondérant dans la construction de notre vision du monde. Aussi, les programmes télévisés participeraient allègrement par les idées et les émotions induites à alimenter notre imaginaire. Si le postulat est posé pour une génération d'adultes, il reste à en concevoir les effets au sein de la génération d'adolescents actuelles. En effet, dans le cadre du processus de maturation intellectuelle et de l'acquisition de posture réflexive, les conséquences de cette exposition peuvent influencer leur construction. Une interrogation à laquelle a voulu répondre Rachid Zerrouki, enseignant de SEGPA à Marseille. Il est également à ses heures perdues chroniqueur pour des sites participatifs dont Slave.

En 2018, il a soumis ses élèves au questionnaire de Proust avec des questions telles que « Qui sont tes héros dans la vie réelle ? » et « Quelle est ton occupation préférée ? ». Il a pu ainsi peut mesurer l'impact de la télé-réalité et la place accordée aux personnes influentes issues de celle-ci. Il n'est pas rare dans les cours de récréation des collèges et des lycées, d'entendre régulièrement les élèves discuter des dernières émissions de télé-réalité : Les Anges, Les Marseillais, La Villa des Cœurs Brisés, Les Apprentis Aventuriers, Les 10 Couples Parfaits... Beaucoup d'entre eux suivent les participants de ces émissions sur les réseaux sociaux et en particulier sur le réseau social Instagram.

Face à la propulsion de ces personnalités aux devants de la scène, est né un nouveau modèle de communication digitale. Celui-ci repose sur l'influence de ces personnalités auprès de leurs bases fans. Dans le cas d'Instagram, ceux-ci sont appelés des *followers*. Littéralement, ce terme renvoie à la notion de suivre quelqu'un sur les réseaux sociaux. Ainsi, une marque —souhaitant faire connaître ses produits— paie les candidats d'une émission de télé-réalité afin qu'ils fassent de la publicité pour ses produits sur ses réseaux sociaux. Un système bien ficelé où la démarche est la même pour toutes ses personnalités. Une fois le produit reçu, elle pratique le *unboxing*. Il s'agit d'appâter son auditoire en ouvrant le paquet reçu en vidéo, de décrire les produits reçus, de les tester et d'en vanter les mérites. À la suite de la présentation, la personnalité partage avec ses *followers* un code promo qui permet de prétendre à une réduction. Nonobstant, si le public pense aisément que ce code promo lui assure une véritable économie, il s'agit pour la marque de vérifier — par le biais du code promo attribué à chaque personnalité — le pouvoir d'audience de la personnalité choisie. Si l'on considère que l'influence repose sur l'exercice d'un pouvoir sur autrui, en poussant les *followers* à acheter, ces personnalités publiques sont appelées des influenceurs. C'est ainsi que naît un nouveau « métier », influenceur.

Pour autant, il ne faut pas omettre les dangers liés à ce nouveau phénomène. En effet, un rapport du Conseil supérieur de l'audiovisuel (CSA) de 2015 reprend le douloureux constat de la présence d'idées sexistes au sein des télé-réalités.

En outre, Alain Lieury, Sonia Lorant, Françoise Champault (2014) se sont intéressés aux loisirs numériques et leurs effets sur les performances scolaires. Il y ressort en premier lieu que les candidats disposent d'un vocabulaire très appauvri « à peine 600 mots différents en moyenne, contre 1.000 par exemple dans une bande dessinée et 27.000 dans les manuels scolaires ». D'autre part, ils démontrent que les élèves, dont le loisir principal est le visionnage des télé-réalités, présentent des performances moindres (-15%).

Comme Adorno et Horkheimer, Berjemos Berros (2007) énonce d'ailleurs que la télévision influence l'enfant « sur sa manière de prêter attention, de comprendre, de penser, sur son développement moral et social, sur son identité ». De fait, nous pouvons aisément comprendre qu'outre l'influence commerciale exercée par les candidats de télé-réalité, ils participent à construire de nouveaux modèles de réussite sociaux. L'exposition de leurs biens et de leurs fastes vies suscitent l'envie des adolescents à qui est promis une réussite sociale sans efforts.

3. Vers une prise en compte de la motivation dans le cadre éducatif.

L'école a longtemps été au service de la religion (Rollin, 1726) : « la fin de toutes nos instructions doit être la religion ». Le pouvoir en place en 1870 a souhaité mettre fin à l'influence de l'église sur la politique et la société. Et c'est ce que va s'atteler à faire Jules Ferry en 1882 lorsqu'est proclamée la laïcité des programmes scolaires. En outre, l'instruction avait pour finalité de former les élèves à répondre aux futures exigences de la société. Par le biais de cette instruction, l'élève était arraché aux influences de son environnement avec la préférence du savoir académique et de la raison.

La crise de mai 1968, a bousculé les mentalités avec des revendications sociales et éducatives visant à placer l'humain au cœur de la société. Il était également question d'une émancipation des droits. Là où les devoirs ont toujours la primauté, il s'agissait de faire place aux droits et au respect de l'intégrité de chacun. La jeunesse réclame l'abandon de l'éducation coercitif au profit d'une éducation plus compréhensive des spécificités de cette jeunesse en mutation.

En parallèle, la société moderne également en pleine mutation met l'humain au cœur de toutes entreprises. Dans le domaine économique N.Medjad, P.Gil et P. Lacroix se sont intéressés à la question dans *Les neurosciences au service de la formation, Neurolearning*. Le constat est sans appel. Les capacités d'apprentissage dépendent étroitement des relations que nous entretenons avec les pairs ainsi que de notre environnement.

3.1. De l'école de l'instruction à la bienveillance éducative.

La loi dite Jospin de 1989 vient ainsi placer l'élève au cœur du système éducatif. Placer l'élève au cœur du système vise ainsi à prendre en compte le bien-être de l'élève dans le cadre de sa scolarité.

L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) définit depuis 1946 la santé comme « un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas une absence de maladie ou d'infirmité ». Le bien-être se définit à son tour comme « un sentiment général d'agrément d'épanouissement que procure la pleine satisfaction des besoins du corps et/ou de l'esprit. » (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales). L'échelle du modèle de bien-être de la psychologue Carol Ryff (1989 & 1995) repose sur six dimensions : l'acceptation de soi, le développement personnel, le sens de la vie, la maîtrise de l'environnement, l'autonomie et les relations positives avec autrui.

Cette conception trouve son origine au sein de la conception eudémonique du bien-être que Kant définit comme la « morale du bonheur individuel, blâmable comme fin de l'action quand il s'agit de soi, puisque c'est la perfection qu'il faut vouloir. Mais, quand il s'agit des autres, la recherche de leur bonheur est un devoir, qui s'impose au nom de la raison et implique donc une fin supérieure au bonheur lui-même. » (Jerphagnon, 2022). Cette même orientation dont s'est inspiré Maslow pour créer sa pyramide des besoins dans les années 1940.

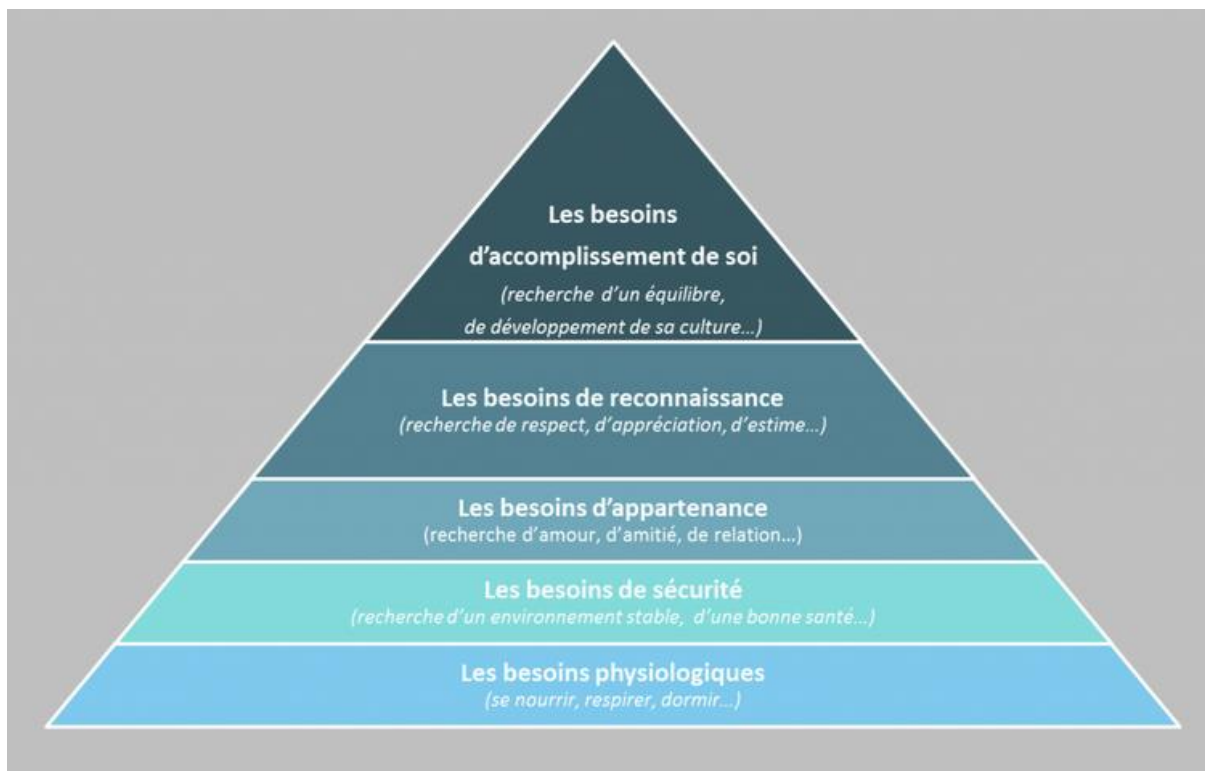


Figure 3 : Brunet, V. (2016). La pyramide des besoins selon Maslow [Illustration].

À cette orientation eudémonique, s'oppose le courant hédonique qui pose le postulat que le bien-être est un plaisir, une satisfaction ou un bonheur subjectif. Cette recherche absolue de plaisir et de satisfaction serait le but ultime de la vie (Kahneman, Diener et Schwartz, 1999).

Florin et Guimard ont mené des recherches sur la qualité de vie au sein de l'école. Ces travaux se sont intéressés au modèle de bien-être à l'école de Konu et Rimpala (2002) qui définit le bien-être scolaire comme un système reposant sur la prise en compte de quatre besoins principaux : « *Having, Loving, Being, Health* ».

Le « *Having* » s'attache aux conditions scolaires tels que l'environnement dans lequel l'élève évolue, l'organisation scolaire, la sécurité des lieux, le rythme scolaire ainsi que les services qui lui sont proposés telle que la restauration scolaire entre autres. Le « *Loving* » regroupe toutes les relations sociales de l'élève. Ces relations sont conditionnées par le climat scolaire, la relation co-éducative, la relation éducative entre l'élève et les membres de la communauté scolaire, la dynamique de groupes... Le « *Being* » intègre pour sa part, la valorisation de l'élève, le développement de son estime de soi, les encouragements, le soutien. Le « *Health* » est défini par l'état de santé de l'élève au sens de la définition de l'OMS sus citée.

Le modèle du bien-être à l'école de Konu et Rimpela (2002)

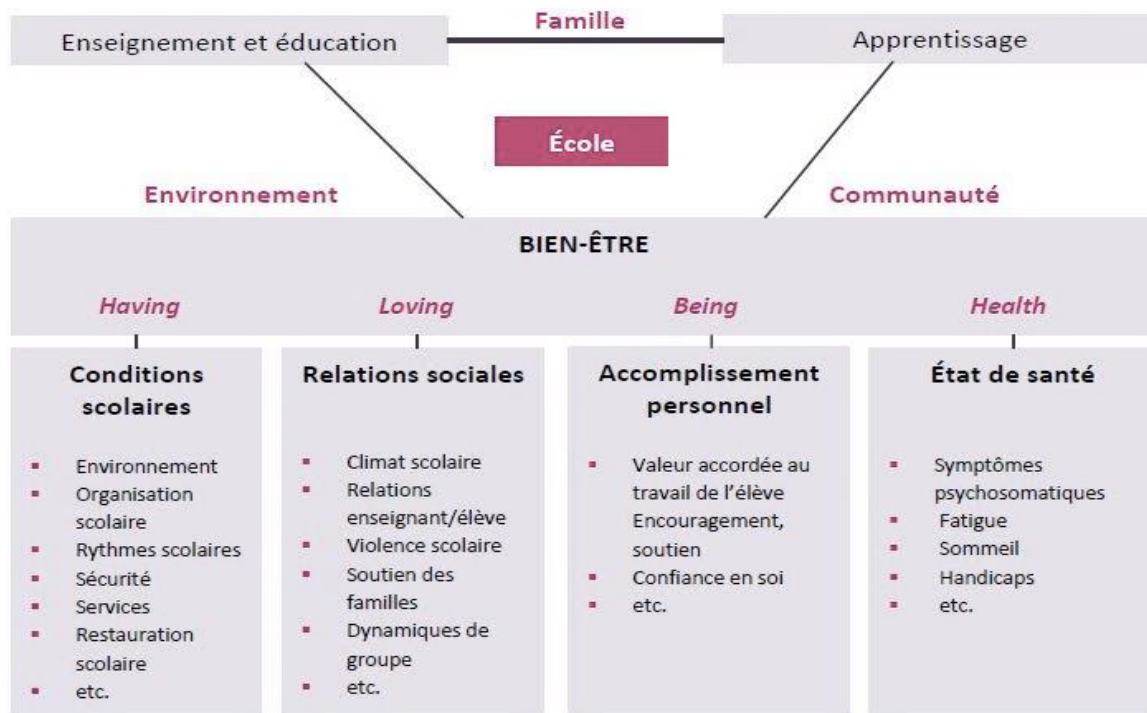


Figure 4 : Florin, Guimard (2002), *Le modèle du bien-être à l'école de Konu et Rimpela*. Cnesco

D'après Haudiquet (2013) qui a fondé ses travaux sur la pensée de Carl Rogers, le regard positif inconditionnel reposerait sur l'absence totale d'évaluation de l'autre et une pleine acceptation de celui-ci dans sa globalité. Le regard positif s'attacherait à « une considération positive vis-à-vis de l'essence de la personne, au-delà de son masque ou de l'image qu'elle projette » (Haudiquet, 2013). Il s'agirait pour le thérapeute, (les travaux de Rogers étant basé sur la relation entre le thérapeute et son client), de prendre en compte l'essence de la personne et non ses actes. Il faudrait considérer que la personne fait de son mieux en dépit de son histoire personnelles, de ses souffrances, de ses émotions.

L'analogie de situation peut être faite dans la relation qu'entretient l'éducateur avec l'élève. Lors des entretiens, l'éducateur, qui applique ce regard positif inconditionnel, a une lecture empathique de la situation et peut ainsi nouer une relation de confiance avec l'élève. Ils s'accordent tous deux à reconnaître que la considération positive ne peut être immuable, dans la mesure où le sujet peut heurter la sensibilité personnelle du thérapeute via son discours. « La difficulté ne vient pas tant du contenu lui-même de la narration que de la métacommunication, c'est-à-dire de tout ce qui entoure le message du client » (Haudiquet, 2013). L'aspect physique du client, sa communication verbale et non verbale, son comportement vis-à-vis de la relation qu'il entretient avec le thérapeute sont tout autant de raisons qui pourrait pousser le thérapeute à être irrité par son client. Ce sont ces mêmes raisons qui peuvent conduire un éducateur à éprouver des difficultés à faire preuve d'un regard positif envers l'élève. Nous savons que les codes vestimentaires et langagiers des élèves sont autant d'éléments qui sont amenés à heurter la sensibilité des éducateurs face au choc des générations. Des valeurs et des attitudes auxquelles l'éducateur ne peut s'identifier.

Dans cette étude des travaux de Rogers, Haudiquet se questionne pareillement sur notre prédisposition au jugement. Selon lui, c'est un paradigme bien ancré dans notre éducation au sein de nos sociétés modernes et favorisé par l'école. En effet, les notes et les examens ont pour objet de juger de la maîtrise des savoirs et des savoir-faire

des élèves. « Non seulement nous sommes conditionnés à évaluer, mais s'ajoutent de surcroît les jugements que l'on émet à partir de nos projections et de nos interprétations. Les projections sont le fruit des parties de soi que l'on considère comme inacceptables et qui sont donc niées : sentiments, traits de caractère, imperfections, souillures... » (Haudiquet,2013).

Pour autant, les travaux menés en 1968 par Rosenthal R.A. et Jacobson L. dans le cadre de la prophétie auto réalisatrice nommée effet Pygmalion énoncent clairement les effets pernicioeux des jugements sur les résultats et par extension la motivation. Ainsi dans le domaine scolaire, lorsque l'enseignant pense que l'élève est doué, son attitude sera positive envers celui-ci et favorisera ainsi l'estime de soi de l'élève qui obtiendra de meilleurs résultats.

L'évolution de la société a conduit à garantir des droits aux enfants. Des droits qui respectent leur intégrité en tant que personne à part entière au sein de notre société. L'évolution du système éducatif a également contribué à ce changement de perspective. Un système éducatif basé sur l'élève et son émancipation qui entraînent des pratiques bienveillantes.

3.2. La motivation au cœur des politiques éducatives.

La politique se définit comme une manière concertée d'agir, de conduire une affaire (Larousse). Appliquée à l'éducation, il s'agit de ce fait de la manière de conduire l'affaire éducative. Le projet d'établissement en est l'outil privilégié lorsqu'il s'agit de mener la politique éducative au sein de l'établissement public local d'enseignement (EPLE). Par le biais du projet éducatif de l'EPLE, l'établissement définit les modalités particulières de mise en œuvre des orientations, des objectifs et des programmes nationaux, ainsi que le projet académique. Ce projet a été rendu obligatoire au sein des EPLE³. L'article L140-1 du Code de l'Éducation, issu de la loi du 23 avril 2005 prévoit la réalisation d'expérimentations pédagogiques dans le cadre de l'autonomie reconnue aux EPLE.

Les inspections générales de l'éducation nationale et de l'administration de l'éducation nationale ont précisé dans leur rapport de décembre 2006 sur « L'EPLE et ses missions », que « le rôle social et éducatif de l'école pèse souvent autant désormais, en poids relatif, que sa mission première d'enseignement et de transmission des connaissances ». L'article L.111-1 du Code de l'Éducation l'énonce vivement en ces termes : « Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il favorise la coopération entre les élèves. Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs. »

L'articulation de la politique éducative au sein du projet d'établissement a pour objectif : l'appropriation des règles de vie en collectivité, du vivre ensemble, la

³ La loi d'orientation du 10 juillet 1989, réaffirmée par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 24 avril 2005 et la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013.

préparation à l'exercice de la citoyenneté, l'insertion dans la vie sociale et professionnelle, l'étude dans les meilleures conditions possible, l'apprentissage de l'autonomie et de la prise d'initiative des élèves.

En parallèle, la notion de bienveillance scolaire est introduite lors des débats pour la refondation de l'école de la République en 2012. Par la suite Benoit Hamon, alors ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, adresse une lettre aux membres de la communauté éducative pour préparer la rentrée scolaire au Bulletin Officiel du 22 mai 2014. Il y fait la promotion d'une école à la fois exigeante et bienveillante. Position qui sera reprise par celle qui lui succède au ministère de l'Éducation nationale : Najat Vallaud-Belkacem.

Face aux préconisations nationales d'introduction de pratiques bienveillantes dans le cadre éducatif, il est question pour les éducateurs de placer l'élève dans une situation d'apprentissage et d'évolution favorable à son autonomie et à sa responsabilisation. Le métier de Conseiller Principal d'Éducation (CPE) n'a pas échappé à cette évolution. De la fonction de Surveillant Général, garant de la discipline à la fonction de Conseiller Principal d'Éducation, ce personnel s'est vu conféré de nouvelles missions pédagogiques⁴ prenant en compte l'individualité des adolescents et les mutations psychologiques, comportementales auxquelles ils font face. Cette évolution se traduit également par l'évolution du métier de surveillant (ledit *pion*) en assistant d'éducation. En outre, le CPE par ses missions contribue largement à la préservation des intérêts des élèves.

Au sein de la circulaire du 10 août 2015 relative aux missions du Conseiller Principal d'Éducation, la mission de la Vie Scolaire est de « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective, de réussite scolaire et d'épanouissement personnel ». Pour se faire, il est impératif que l'élève puisse évoluer en toute sécurité au sein de l'EPLE. L'établissement « assume la responsabilité des élèves qui lui sont confiés » comme édicté dans la circulaire n°96-248 du 25 Octobre 1996. Bien que cette responsabilité conduise à une surveillance effective des élèves durant leur temps de présence au sein des établissements, l'objectif in fine est l'apprentissage de la responsabilisation et de l'autonomie des élèves.

Pour assurer la sécurité des élèves, le CPE prend également part à l'organisation du fonctionnement ainsi que de la circulation des élèves au sein de l'EPLE. Il s'attache en outre à assurer à chaque élève la possibilité d'évoluer dans un climat serein et à faire des temps hors classe des temps d'apprentissage. Lors de ces temps, les élèves sont invités à développer les compétences du vivre ensemble : accepter l'autre dans sa différence, résoudre les conflits par la médiation, assumer la responsabilité de ses actes. Autant de compétences qui sont nécessaires pareillement en salle de classe. La sérénité de ces moments est un des leviers dans la lutte contre la violence scolaire et favorise le bien-être des élèves au sein des établissements. Ce suivi collectif n'est pas de la seule responsabilité du CPE mais de celle de l'ensemble de la communauté éducative.

Le CPE assure aussi la charge du suivi et de la gestion des absences au cœur de la lutte contre le décrochage scolaire. Bien que la circulaire n°2014-159 du 24 décembre 2014 précise que : « l'absentéisme scolaire constitue une priorité absolue qui doit mobiliser tous les membres de la communauté éducative », il n'en demeure pas moins le principal acteur. Il s'agit pour ce professionnel non seulement d'observer l'assiduité

⁴ Article 14 de la loi n°89-486 d'Orientation dite loi Jospin.

de l'élève mais de mettre en place des actions visant à le remobiliser et à lui redonner le sens de l'école. Il apporte une vigilance particulière au comportement social de l'élève lors du suivi : absentéisme, indiscipline, trouble de sociabilité, marginalisation. Il se situe en outre lieu dans une démarche de prévention des conduites à risque et contribue à l'épanouissement de l'élève avec ses différents partenaires. Ses premiers partenaires sont par ailleurs les assistants d'éducation qui composent le service de vie scolaire dont il a la charge.

En corrélation avec cette nécessité de prise en compte de l'élève dans le cadre de son individualité, les plaquettes pédagogiques des Instituts National du Professorat et de l'Éducation (INSPE) ont été revues. Ces modifications ont conduit à la mise en place de modules de formation liés à la psychologie de l'adolescence et les besoins éducatifs particuliers. Ces formations viennent offrir aux futurs professionnels des outils pour assurer une meilleure compréhension et un accompagnement efficient des élèves.

Et c'est dans ce contexte qu'il a paru évident de s'intéresser à la motivation des élèves du secondaire de Martinique.

Dans la seconde partie qui suivra, nous nous sommes justement attachés à évaluer la motivation scolaire des élèves des EPLE de Martinique.

DEUXIÈME PARTIE - MENER L'ENQUÊTE

4. Une enquête grandeur nature autour de la Motivation Scolaire en Martinique.

Au préalable de l'expérimentation, il fut nécessaire d'établir une démarche de recherche. Cette démarche s'est appuyée sur un objectif général et trois objectifs spécifiques. De ces objectifs, a été établie une méthodologie de recherche.

4.1. De la théorie à l'expérimentation.

L'objectif général était d'évaluer la motivation scolaire des élèves du secondaire en Martinique.

Pour atteindre l'objectif général, les objectifs spécifiques se sont déclinés autour de 3 grands axes :

- 1) Décrire la population hétéroclite qui compose les ELPLE de Martinique
- 2) Évaluer la motivation scolaire des EPLE de Martinique par le biais de l'échelle
- 3) Identifier les influences positives des élèves dans le cadre de leur scolarité et de leur vie sociale.

La méthodologie retenue fut la suivante :

Réaliser qu'il n'existe aucune recherche sur la motivation scolaire en Martinique interroge sur la prise en compte du processus motivationnel dans le cadre de la réussite. De fait, la réussite des élèves repose alors sur la simple adhésion au projet scolaire sans prise en compte de l'individualité de l'élève dans son contexte et à travers sa trajectoire. À travers ma propre expérience professionnelle où j'attache une attention particulière à la réussite des élèves dont j'ai la charge, il m'est apparu évident d'orienter mes recherches vers la motivation. De plus, le décrochage scolaire devient une problématique des plus préoccupantes. Néanmoins, s'il ne s'agit pas d'une nouvelle prise en compte de celle-ci, nous observons un processus plus pernicieux qu'auparavant. En effet, Élise Bautier (2002) déclare à ce propos que le décrochage scolaire intervient en premier lieu dans le cadre cognitif au sein de la classe et dans le rapport à l'institution. C'est ainsi que des signaux d'alerte apparaissent chez des élèves auparavant investis.

Fort de ce constat, j'ai fait le choix de partir à la rencontre des élèves du secondaire de la Martinique. Pour se faire, j'ai eu recours à l'échelle Motivation en Éducation (ÉMÉ-S 28) – Études secondaires - Robert J. Vallerand, 1991. Adaptée de l'ÉMÉ-C 28 - Études collégiales (CEGEP) -Robert J. Vallerand, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière, Luc G. Pelletier, 1989, Revue canadienne des Sciences du comportement 21(3) construite autour de 28 questions évaluant les motivations extrinsèque, intrinsèque et l'amotivation. L'échelle étant rédigée en français canadien, des questions ont été modifiées dans le but de les rendre compréhensible aux élèves.

L'introduction du questionnaire était également « *friendly* » car s'adresse à une population de jeunes qui ne disposent pas toujours des mêmes codes langagiers que les adultes. Cette introduction se donnait pour mission d'appâter le lecteur. Elle informait également sur le fait que cette recherche leur soit dédiée. Nonobstant, cette échelle seule ne suffisait pas. Il fut nécessaire en premier lieu d'adjoindre des questions liées à l'identité tout en préservant l'anonymat des répondants. Pour se faire, des questions liées à la localisation, le genre, la composition du foyer familial et la profession et catégorie socio-professionnelle mais également leur identité scolaire, les besoins éducatifs particuliers, la scolarisation actuelle composaient cette première partie du questionnaire.

Pour aller plus loin, nous savons que la motivation extrinsèque est liée au *feed-back*. De fait, en fin de questionnaire étaient présentes des questions liées aux sources d'inspiration de ces élèves. Plus précisément, ils devaient identifier des personnes qu'ils considèrent comme des modèles de réussite. En dernier lieu, il était question d'identifier la conception qu'ont ces élèves de la motivation de façon générale.

Ce questionnaire, d'abord rédigé sur un logiciel texte, a été mis en ligne via Google Forms. En premier lieu, en tant que fonctionnaire stagiaire, j'ai sollicité l'autorisation de l'inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional (IA-IPR) établissement et vie scolaire (EVS) pour la diffusion du questionnaire auprès des établissements concernés.

Afin d'obtenir un échantillon représentatif de la Martinique, il était important d'interroger les 3 bassins de l'académie de Martinique. Pour se faire, 18 établissements ont été retenus de façon arbitraire soient 6 établissements par bassin. Ces 6 établissements représentent deux établissements par type d'établissement, soit 2 collèges, 2 lycées généraux, 2 lycées professionnels. Le choix de deux établissements s'explique par la prise en compte des difficultés rencontrées dans le cadre de la Recherche.

Une demande personnelle a été envoyée aux établissements et à chaque chef d'établissement sous couvert de l'Inspecteur. Heurtée au silence d'un grand nombre d'EPL, de nombreux appels et le recours à mes collègues CPE ont permis la réalisation de l'enquête. En dépit des nombreux retours, certains EPLE n'ont pas donné de réponses. Cette absence de réponse conduit le chercheur à demeurer dans l'expectative et représente un frein dans le cadre de la recherche. Avec des réponses négatives, le chercheur peut alors se tourner vers d'autres terrains d'étude.

S'agissant des terrains études, l'appréciation des résultats issus du questionnaire ne peut être pertinente sans description du terrain scolaire martiniquais.

4.2. La Martinique, terre d'exception

L'île de la Martinique, est située dans l'arc des petites Antilles. Entre l'île de la Dominique et de Sainte-Lucie, c'est un département français. Et comme toutes les régions d'outre-mer, ses habitants composent avec une histoire sensible et complexe issue de la colonisation et de la période postcoloniale. L'histoire de l'école n'a pas échappé à ces évolutions statutaires. Aujourd'hui, l'académie de Martinique regroupe 35116 élèves dont 30187 dans le secteur public au 1^{er} septembre 2021. En effet, dans le cadre de la recherche, nous sommes attachées à évaluer le secteur public. Dans son organisation, l'académie de Martinique est divisée en 3 bassins : Centre-Sud, Centre-Nord Caraïbe, Centre-Nord Atlantique. Ces bassins constituent un regroupement des 34 communes de la Martinique en fonction de leur localisation.

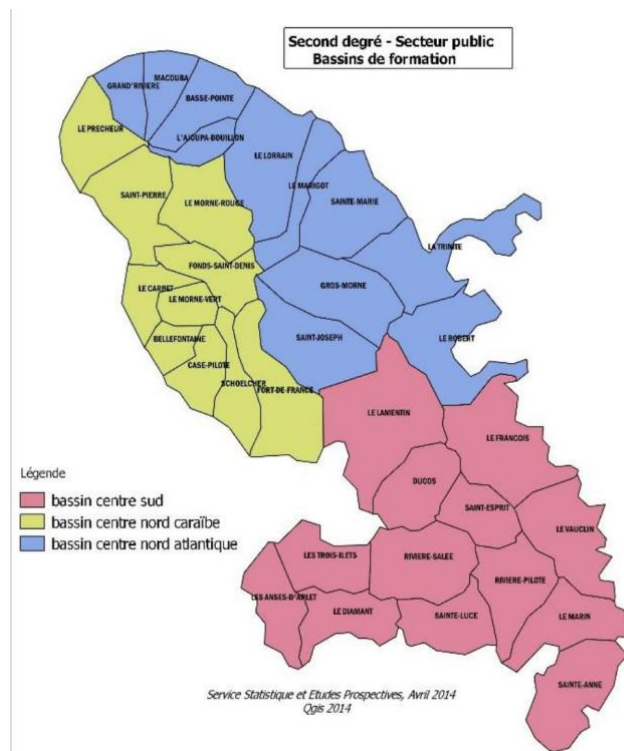
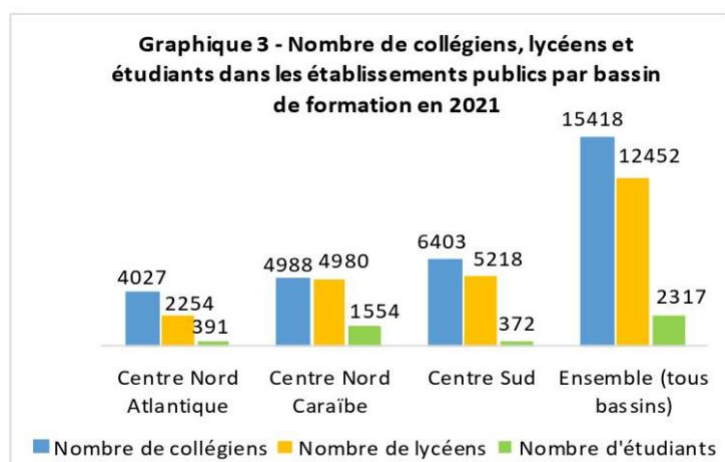


Figure 5 - Service Statistiques, Prospective - Académie de Martinique. (2021). Bassins de l'académie de Martinique [Illustration].

A la rentrée 2021, les effectifs du secteur public sont répartis comme suit : le bassin centre nord atlantique 22,1%, le bassin centre nord caraïbe 38,2% et le bassin centre sud 39,7% .



Source : Rectorat / SSP - Base élèves

Figure 6 - Service Statistiques, Prospective - Académie de Martinique. (2021). Répartition des élèves par type d'établissement et par bassin. [Graphique].

S'agissant de la répartition des effectifs par type d'établissement au sein de l'académie dans le secteur public :

Collège – Enseignement Général	14420	51,74%
Collège – SEGPA	998	3,58%
Lycée Générale et Technologique (LGT)	7334	26,31%
Lycée Professionnel (LP)	5118	18,37%
Total	27870	100%

Figure 7 - Service Statistiques, Prospective - Académie de Martinique. (2021). Répartition des élèves par type d'établissement dans le secteur public.

En outre, les effectifs du lycée générale et technologique sont répartis comme suit :

Seconde générale et technologique	2530		34,50%	
Première générale	1620	2431	22,09%	33,15%
Première technologique	811		11,06%	
Terminale générale	1596	2373	21,76%	32,35%
Terminale technologique	777		10,59%	
Total	7334		100%	

Figure 8 - Service Statistiques, Prospective - Académie de Martinique. (2021). Répartition des élèves de LGT par niveau.

D'autre part, le projet académique 2018-2022 de l'académie de Martinique se donne pour mission de favoriser la réussite de tous élèves autour de 4 grandes ambitions :

- 1) Inscire l'école martiniquaise dans son environnement.
- 2) Garantir la maîtrise des fondamentaux.
- 3) Construire un climat scolaire propice aux apprentissages.
- 4) Promouvoir une équité des territoires.

Nous avons retenu les objectifs opérationnels de ces ambitions qui s'attachent au bien-être des élèves, leur conduite à la réussite ainsi que la lutte contre le décrochage scolaire :

- Favoriser le partenariat entre l'école, les parents et les associations.
- Favoriser les parcours éducatifs.
- Consolider la réflexion sur les choix personnels et professionnels tout au long de la scolarité.
- Construire un climat scolaire s'appuyant sur la progressivité des apprentissages, la différenciation et l'inclusion.
- Prendre en compte la personnalité et les parcours de chacun.
- Accompagner les pratiques pédagogiques innovantes et développer l'usage du numérique.
- Accompagner chaque élève dans la construction du projet personnel et professionnel.
- Favoriser une meilleure personnalisation des parcours.

Le projet académique est la ligne directrice de la politique éducative appliquée au sein des EPLE de Martinique. La connaissance de celui-ci permet de comprendre les actions entreprises par les EPLE dans l'accompagnement à la réussite des élèves. Ces actions peuvent être indicateur — par leur efficacité— de la qualité du rapport des élèves avec l'institution.

5. Une population hétéroclite au sein des EPLE de Martinique

Nous avons vu précédemment que les actions entreprises par les EPLE influent sur la relation des élèves avec l'institution. Elles sont également des outils de construction du bien-être des élèves au sein des intuitions. Aussi l'orientation impulsée par le Chef d'établissement et ses équipes favorise la réussite des élèves durant leur scolarité. Des élèves qui possèdent des parcours singuliers.

5.1. Les caractéristiques sociodémographiques

Finalement, ce sont près de 400 élèves qui ont répondu à cette enquête. Répartis dans les 3 bassins de l'île : Nord Atlantique (35%), Nord Caraïbes (31%) et Centre-Sud (34%).

Bassins de l'académie	
Nord Atlantique	139
Centre - Sud	136
Nord Caraïbes	125
Total général	400

Tableau 1 - Répartition des réponses par bassin.

Si les médias s'accordent régulièrement à dire que la population féminine est en surnombre face à la population masculine, c'est ainsi que l'effectif féminin représente 62% (248) des répondants à l'inverse de l'effectif masculin qui représente pour sa part 36% (145) des répondants. Pour autant l'Institut national de la statistique et des études économiques (Insee) précise dans le cadre de ses estimations pour l'année 2022, que la population totale martiniquaise est composée à 45,5% d'hommes et 54,5% de femmes. En outre, s'agissant de la tranche 0-19 ans où se situe la population scolaire interrogée, la répartition est toute autre : 50,4 % d'hommes et 49,6% de femmes.

Les 2% (7) restant appartenant aux élèves qui n'ont pas souhaiter préciser. Une donnée importante face à l'évolution de la prise en compte du phénomène transgenre comme en témoigne les nouvelles normes accompagnant ces élèves. En effet la circulaire du 29-9-2021 « Pour une meilleure prise en compte des questions relatives à l'identité de genre en milieu scolaire » —qui s'inscrit dans le "Plan national d'actions pour l'égalité des droits, contre la haine et les discriminations anti-LGBT+ 2020-2023"— est venu orienter les acteurs de l'Éducation nationale dans l'accompagnement et le suivi des élèves transgenres.

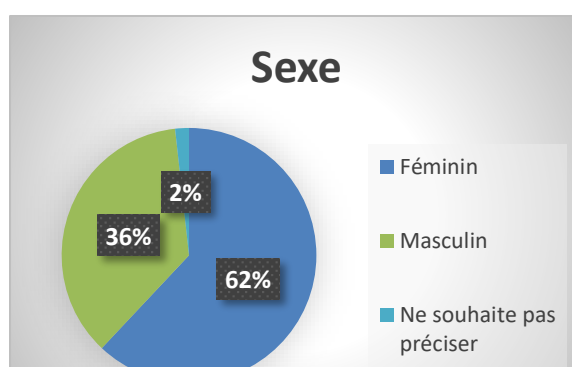


Figure 9 - Répartition des réponses par sexe.

Parmi les élèves ayant répondu, 48% (192) déclarent vivre avec leurs deux parents sous le même toit. Les familles monoparentales sont pour leur part décomposées comme suit 38% (151) déclarent vivre uniquement avec leurs mères et 3% (10) des élèves déclarent vivre avec leur père uniquement. Ce pourcentage total de 41% interpelle. En effet, il est fait état de 56% de familles monoparentales en Martinique. Viennent ensuite les élèves qui sont en garde alternée : 7% (30). Ils vivent ainsi à la fois chez leurs pères et leurs mères. En outre, une particularité des territoires d'outre-mer, de nombreux jeunes sont confiés à la garde d'un autre membre de la famille, c'est le cas de 3% (10) des élèves. Enfin, 1% (3) des élèves déclarent bénéficier d'une mesure de placement en famille d'accueil ou en foyer.

Quelle est ta situation familiale ?	
Ton père et ta mère vivent sous le même toit.	192
Tu ne vis qu'avec ta mère.	151
Tu vis à la fois chez ton père et chez ta mère (garde alternée).	30
Tu vis avec un autre membre de ta famille (grand-parents, cousins, oncles...)	14
Tu ne vis qu'avec ton père.	10
Tu bénéficies d'un placement en foyer ou en famille d'accueil.	3
Total général	400

Tableau 2 - Situation familiale des élèves.

Conformément aux informations sociodémographiques faisant état d'un vieillissement de la population martiniquaise, les fratries martiniquaises en sont de fidèles témoins. En effet, face à l'allongement de l'espérance de vie, une paupérisation des ménages, les fratries sont de plus en plus réduites. C'est ainsi que l'essentiel des élèves soit 75,75% (303) déclarent avoir entre 0 et 1 frère et 77% (308) déclarent avoir entre 0 et 1 sœur.

Combien de frère.s et soeur.s as-tu ? [Frère.s]	
1	157
2	59
3	21
4 et +	17
Aucun	146
Total général	400

Figure 11- Nombre de frères.

Combien de frère.s et soeur.s as-tu ? [Soeur.s]	
1	146
2	62
3	22
4 et +	8
Aucun	162
Total général	400

Figure 10 - Nombre de sœurs.

Les politiques publiques font état régulièrement du taux de chômage alarmant de 12% pour 2020 (Insee, 2020. Voir aussi Ali, 2020). Néanmoins nous pouvons constater que les réponses des élèves sont supérieures aux chiffres annoncés. En effet, qu'il s'agisse du parent 1 ou du parent 2, le pourcentage de parents sans activité professionnelle est de 19-20%. Nous constatons ainsi que les professions et catégories socioprofessionnelles majoritaires sont les employés 35-37% pour les deux catégories de parents.

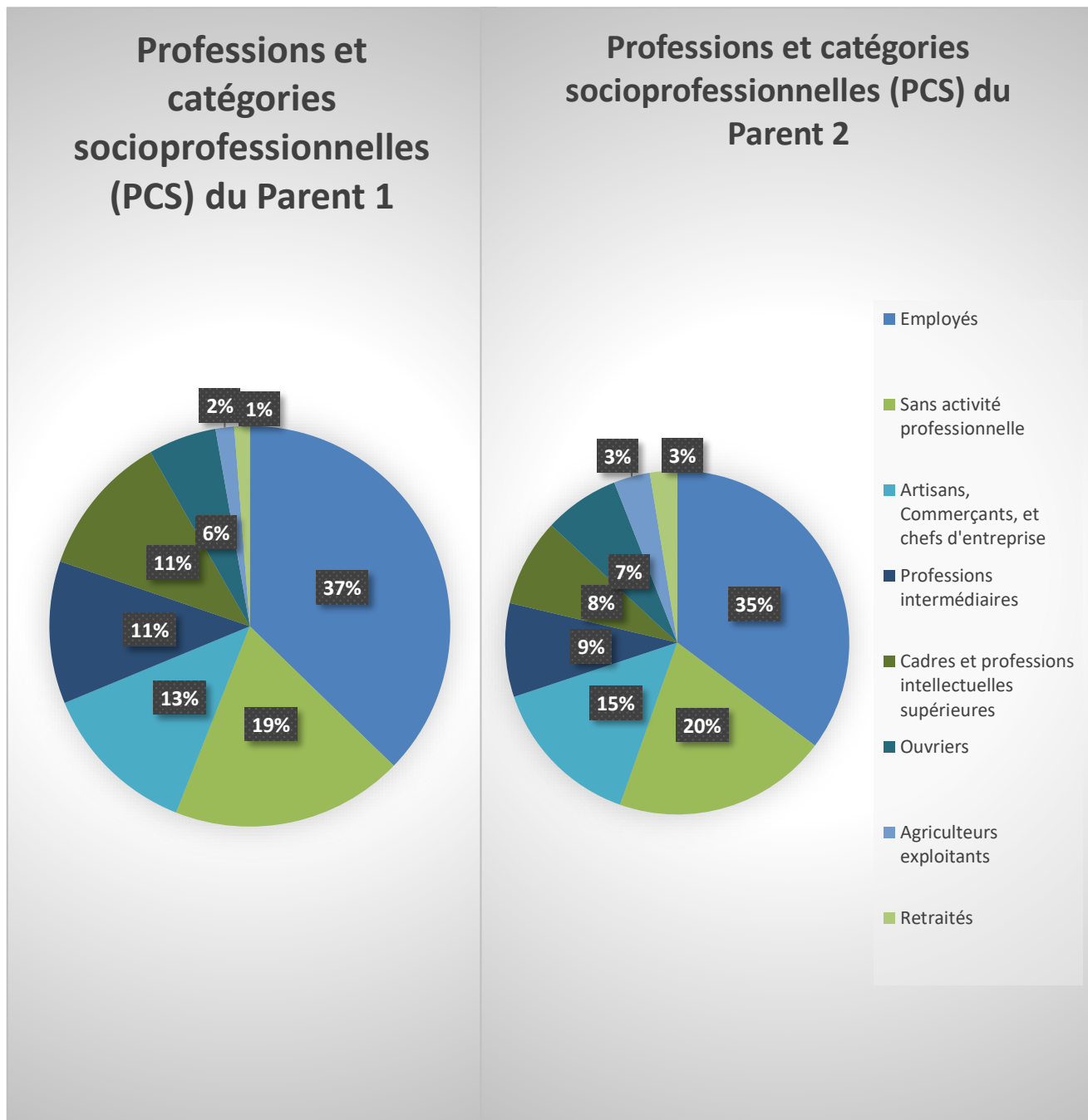


Figure 12 - Professions et catégories socio-professionnelles des parents.

En outre, s'il est opportun de découvrir les caractéristiques sociodémographiques de cet échantillon, il est tout aussi expédient de s'intéresser à la trajectoire scolaire des élèves.

5.2. Une scolarisation personnelle avec des trajectoires différenciées.

C'est ainsi que les élèves ont dû se soumettre à des questions liées à leur scolarisation actuelle et antérieure.

Quelle est ta classe ?	
Terminale Professionnelle	31
Terminale Technologique	43
Terminale Générale	80
1ère Professionnelle	25
1ère Technologique	28
1ère Générale	12
2nde Professionnelle	18
2nde générale et technologique	43
3ème	28
4ème	25
5ème	26
6ème	41
Total général	400

Tableau 3 - Classe actuelle des élèves.

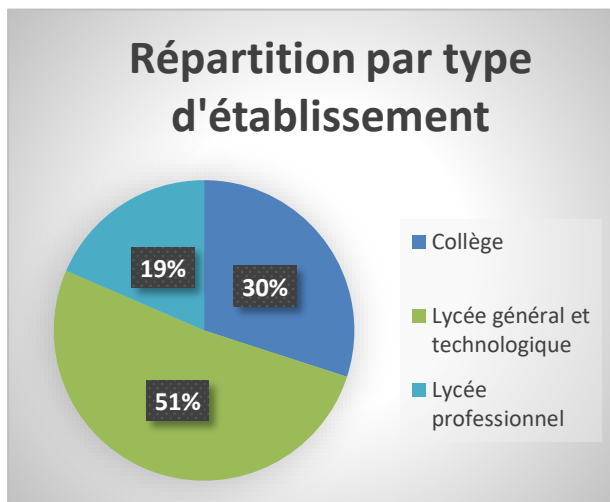


Figure 13 - Répartition des réponses par type d'établissement.

S'agissant du Lycée Général et Technologique, nous constatons que les élèves scolarisés en classe de Terminale ont majoritairement répondu à l'enquête (60%). Se positionnent ensuite les élèves de Seconde (21%). Les élèves de Première avec un score de 19% dont 13% attribué aux classes technologiques représentent le niveau ayant le moins participé. Cette situation peut s'expliquer par la date de diffusion de l'enquête qui correspondait à la période de préparation des examens d'enseignement de Spécialité (EDS) dans le cadre d'une année scolaire largement touchée par la crise sanitaire

Contrairement aux données académiques (voir 4.2), l'échantillon est composé à 70% de lycéens. En effet, pour rappel, les collégiens représentent plus de la moitié de la population scolaire martiniquaise (52,1%). Ces chiffres s'expliquent d'une part par l'intérêt que peuvent porter des élèves de collège à des questionnaires mais également par le fait que seuls deux collèges sur les 6 envisagés ont participé à la diffusion de l'enquête.

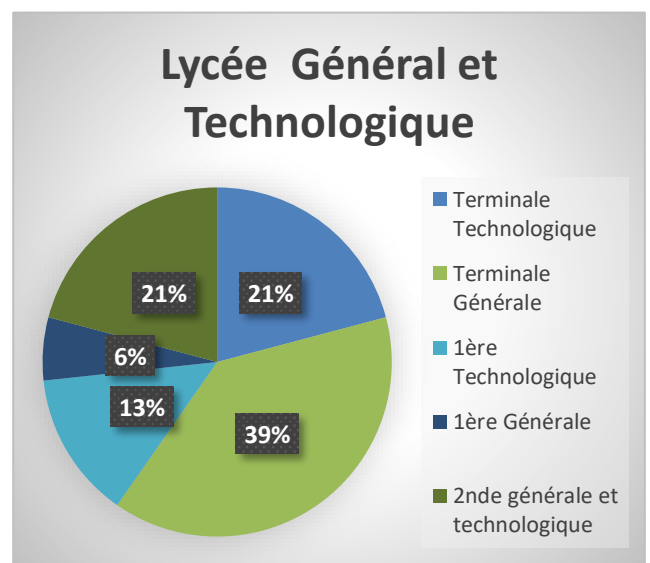


Figure 14 - Répartition des réponses par niveau au LGT.

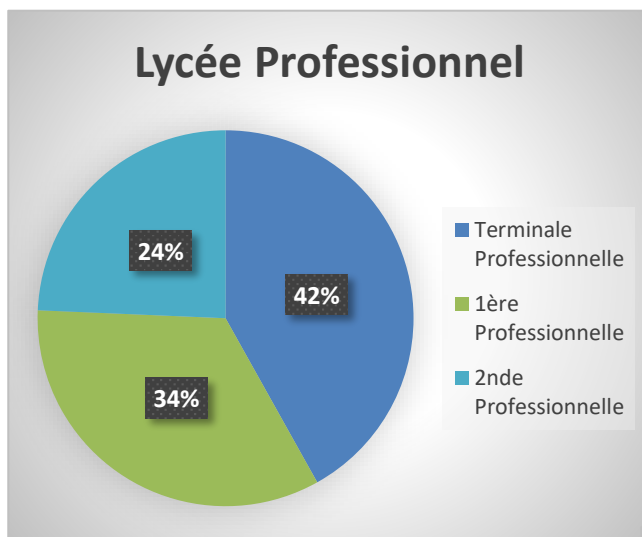


Figure 15 - Répartition des réponses par niveau au LP.

Les collégiens pour leur part sont équitablement répartis en termes de niveaux. Néanmoins, les élèves de 6^{ème} ont répondu en plus grand nombre soit 34%. Nous pouvons aisément envisager que la démarche entreprise pour la diffusion de l'enquête par les collèges n'y soit pas étrangère. En effet, les établissements ont adressé également l'information aux parents. Du reste, la classe de 6^{ème} étant une classe de transition, les parents y assurent un suivi plus accru.

L'écart présent entre les différents niveaux au Lycée Général et Technologique est moins présent au Lycée Professionnel. Le fort taux d'adhésion peut s'expliquer en classe de Terminale par une plus grande maturité (42%). Ainsi ces lycéens trouveraient un intérêt de répondre à des enquêtes contrairement à leurs homologues de Seconde (24%) et de Première (34%)

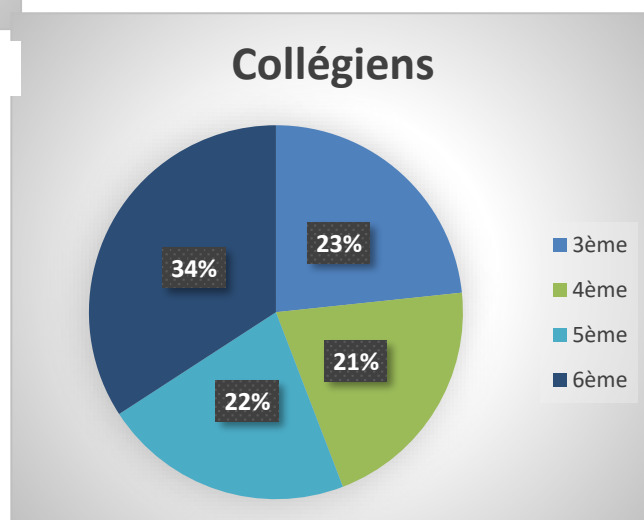


Figure 16 - Répartition des réponses par niveau au collège.

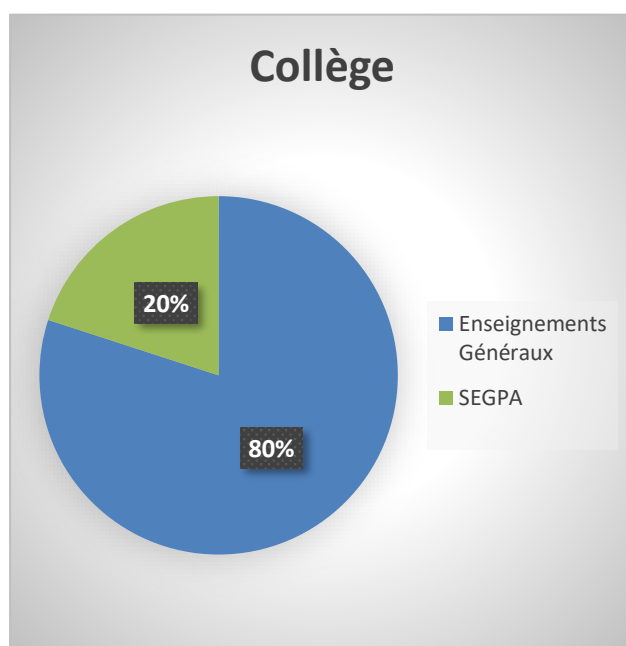


Figure 17 - Répartition des collégiens entre EG et SEGPA.

En sachant que l'effectif des élèves scolarisés en Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) est de 6,5 % pour l'académie de Martinique, ces données récoltées interpellent. En sus, il faut ajouter que parmi les collèges ayant participé à l'enquête, aucun d'entre eux ne dispose de cette section. Tous les établissements disposant d'une SEGPA n'ont pas diffusé l'enquête. De fait, les réponses ne peuvent être utilisées pour corréler les résultats. Pour autant, l'acronyme n'a pas été utilisé dans cette question.

Le Décret n° 2018-119 du 20 février 2018 relatif au redoublement est venu proscrire le redoublement sauf cas exceptionnel le justifiant. De fait, le faible taux de redoublement 6% semble conforme. Il est à noter qu'à la rentrée 2018, les élèves de 6^{ème} étaient scolarisés en classe de Cours élémentaire 2 (CE2) et les élèves de Terminale en classe de 3^{ème}.

As-tu déjà redoublé ?	
Oui	24
Non	376
Total général	400

Figure 18 – Élèves ayant déjà connu le redoublement.

Es-tu à l'internat ?	
Oui	8
Non	392
Total général	400

En ce qui concerne l'internat, seuls 2% des élèves y sont inscrits parmi les répondants. Ce pourcentage s'explique d'une part le fait qu'une majorité d'élèves relèvent des régimes demi-pensionnaire (mangent à la cantine) et externe (ne mangent pas à la cantine). Nonobstant, tous les lycées ayant participé à l'enquête sont dotés d'un internat sur site ou en partenariat avec un autre établissement

Figure 19 - Élèves relevant du régime interne.

S'agissant des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP), la question a été détaillée afin d'éclairer les élèves : « *Es-tu un.e élève à besoins éducatifs particuliers (dys, haut potentiel, handicap, maladie chronique ...) ?* ».

Besoins Educatifs Particuliers	
Oui	40
Non	331
Ne sait pas	29
Total Général	400

Figure 20 - Élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

Au sein du domaine éducatif, nous utilisons cette appellation pour définir tous les élèves qui présenteraient une pathologie ou des troubles d'apprentissage, des difficultés familiales et qui nécessiteraient de fait, une prise en charge particulière dans le cadre de leur scolarité. Néanmoins, comme en témoigne les 29 élèves ayant

répondu « ne sait pas », ces dispositions peuvent s'avérer être abstraites pour les parents et les élèves.

Si tu as répondu oui à la question précédente, bénéficies-tu d'un de ses plans/dispositifs ?	
Aucun	116
Projet d'accueil individualisé (PAI)	18
Plan d'accompagnement personnalisé (PAP)	11
Je ne sais pas	6
Projet personnalisé de scolarisation (PPS)	4
(vide)	
Total général	155

Figure 21 - Dispositifs d'accompagnements au bénéfice des élèves BEP.

Bien que le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) ait été mentionné, il n'a obtenu aucune réponse en sa faveur. D'autre part, la somme des élèves ayant porté leurs choix sur le projet d'accueil individualisé (PAI), le plan d'accompagnement personnalisé (PAP), le projet personnalisé de scolarisation (PPS) s'élève à 33. Or à la question précédente, 40 élèves ont répondu qu'ils sont ou se pensaient élèves à besoins éducatifs particuliers. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer ces résultats. En effet, les élèves ont pu répondre oui à la question précédente sans avoir été testé d'une part. D'autre part, ces élèves peuvent effectivement être à BEP sans pour autant qu'aucune formalité n'ait été entreprise par la famille dans le cadre de la mise en place d'un projet ou plan d'accompagnement.

Une fois, l'échantillon décrit tant au niveau sociodémographique qu'au niveau scolaire, nous avons procédé à l'évaluation de la motivation scolaire des élèves du secondaire en Martinique.

6. Les raisons de se rendre à l'école en Martinique

Afin d'évaluer la motivation des collégiens et des lycéens martiniquais, la seconde partie du questionnaire a été construite autour de l'échelle de Motivation en Éducation (ÉMÉ-S 28) - ÉTUDES SECONDAIRES - Robert J. Vallerand, 1991 Adaptée de l'ÉMÉ-C 28 - Études collégiales (CEGEP) -Robert J. Vallerand, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière, Luc G. Pelletier, 1989, Revue canadienne des Sciences du comportement 21(3). Les 28 items de cette échelle sont construits selon le modèle de l'échelle de Likert avec la nomenclature suivante :

- 1 : Pas du tout en accord
- 2 : Un peu en accord
- 3 : Moyennement en accord
- 4 : Assez en accord
- 5 : Complètement en accord

6.1. *Évaluation de la motivation intrinsèque*

Les questions 2, 9, 16, 23 s'intéressaient à la motivation intrinsèque à la connaissance.

2) Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses.	
1	27
2	91
3	131
4	90
5	61
Total général	400

Tableau 4 - Satisfaction et plaisir d'apprendre.

Le score moyen est de 3,17. Une majorité d'élèves (131) sont moyennement d'accord avec le fait d'éprouver du plaisir et de la satisfaction dans le cadre des apprentissages. 151 élèves se situent au-dessus de la moyenne. Ils éprouvent ainsi partiellement ou totalement du plaisir et de la satisfaction dans le cadre des apprentissages.

9) Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant.	
1	47
2	58
3	133
4	89
5	73
Total général	400

Tableau 5 - Le plaisir de la découverte.

Le score moyen est de 3,21. Une majorité d'élèves (133) sont moyennement d'accord avec le fait d'éprouver du plaisir à découvrir de nouvelles choses. 162 élèves se situent

au-dessus de la moyenne. Ils éprouvent ainsi partiellement ou totalement du plaisir à découvrir de nouvelles choses.

16) Pour le plaisir d'en savoir plus long sur les matières qui m'attirent.	
1	49
2	58
3	91
4	102
5	100
Total général	400

Tableau 6 - Plaisir d'approfondissement.

Le score moyen est de 3,37. 202 élèves se situent au-dessus de la moyenne. Ils éprouvent ainsi partiellement ou totalement du plaisir à découvrir de nouvelles choses dans les matières qui les intéressent.

23) Parce que mes études me permettent de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent.	
1	28
2	58
3	114
4	83
5	117
Total général	400

Tableau 7 - L'étoffe de ses savoirs en fonction de ses intérêts.

Le score moyen est de 3,51. Un grand nombre d'élèves (114) pensent moyennement que les études sont un moyen d'enrichir leurs savoirs. 200 élèves se situent au-dessus de la moyenne. Ils pensent ainsi partiellement ou totalement que le collège et le lycée vont leur permettre d'enrichir leurs savoirs.

En somme, la moyenne de la motivation intrinsèque à la connaissance est de 3,32. Elle repose ainsi sur le plaisir éprouvé par les élèves dans le cadre des apprentissages, de l'acquisition de nouveaux savoirs liés à leurs intérêts personnels.

Les questions 6, 13, 20, 27 portaient sur la motivation intrinsèque à l'accomplissement.

6) Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études.	
1	70
2	84
3	124
4	73
5	49
Total général	400

Tableau 8 - Plaisir de se surpasser dans les études.

Le score moyen est de 2,87. Une majorité d'élèves (124) sont moyennement d'accord avec le fait d'éprouver du plaisir à se surpasser dans leurs études. À ce nombre, il faut adjoindre 122 élèves qui se situent également au-dessus de la moyenne. Ils éprouvent ainsi partiellement ou totalement du plaisir à se dépasser, *s'auto challenger* dans leurs études.

13) Pour le plaisir que je ressens lorsque je suis en train de me surpasser dans une de mes réalisations personnelles.	
1	60
2	65
3	108
4	82
5	85
Total général	400

Tableau 9 - Plaisir de se surpasser dans ses réalisations personnelles.

Le score moyen est de 3,17. Une majorité d'élèves (108) sont moyennement d'accord avec le fait d'éprouver du plaisir à se surpasser dans leurs réalisations personnelles. 167 élèves se situent au-dessus de la moyenne. Ils éprouvent ainsi partiellement ou totalement du plaisir à se dépasser dans leurs réalisations personnelles.

20) Pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de réussir des activités scolaires difficiles.	
1	59
2	63
3	94
4	93
5	91
Total général	400

Tableau 10 - Satisfaction de la réussite dans la difficulté.

Le score moyen est de 3,24. 184 élèves se situent au-dessus de la moyenne. Ils éprouvent ainsi partiellement ou totalement de la satisfaction à réussir des activités scolaires difficiles.

27) Parce que l'école me permet de vivre de la satisfaction personnelle dans ma recherche de l'excellence dans mes études.	
1	66
2	69
3	113
4	84
5	68
Total général	400

Tableau 11 - Satisfaction personnelle dans le cadre de l'excellence.

Le score moyen est de 3,05. Une majorité d'élèves (113) pensent moyennement qu'à travers la quête d'excellence dans leurs études, il leur est possible d'en retirer une satisfaction personnelle. 152 élèves se situent au-dessus de la moyenne. Ils pensent

ainsi partiellement ou totalement qu'une satisfaction personnelle est à retirer de leur recherche d'excellence dans le cadre de leur scolarité.

En somme, la moyenne de la motivation intrinsèque à l'accomplissement est de 3,08. Elle repose ainsi sur la satisfaction personnelle des élèves dans l'accomplissement des tâches liées à leur scolarité. Elle repose sur cette envie de se dépasser face à la difficulté pour en retirer une satisfaction personnelle.

Les questions 4, 11, 18, 25 s'intéressaient quant à elle à la motivation intrinsèque à la stimulation.

4) Parce que j'aime vraiment ça aller à l'école.	
1	139
2	120
3	83
4	38
5	20
Total général	400

Tableau 12 - Aimer l'école

Le score moyen est de 2,20. 259 élèves se situent en-dessous de la moyenne soient 64,75% des élèves qui n'aiment que très peu voire pas du tout l'école.

11) Parce que pour moi l'école c'est le "fun".	
1	163
2	96
3	94
4	37
5	10
Total général	400

Tableau 13 - L'école vue comme une activité plaisante.

Le score moyen est de 2,09. 259 élèves se situent en-dessous de la moyenne soient 64,75% des élèves qui ne considèrent pas que l'école puisse être appréhendée comme une activité plaisante.

18) Parce que j'aime me sentir "emporté-e" par les discussions avec des professeurs-es intéressants-es.	
1	106
2	92
3	92
4	68
5	42
Total général	400

Tableau 14 - Avoir des discussions intéressantes avec les enseignants.

Le score moyen est de 2,62. 198 élèves se situent en-dessous de la moyenne soient 49,5% des élèves qui considèrent que les entretiens avec leurs enseignants ne constituent pas un motif suffisant pour se rendre à l'école.

25) Parce que j'aime "tripper"(prendre du plaisir) en lisant sur différents sujets intéressants.	
1	107
2	98
3	87
4	68
5	40
Total général	400

Tableau 15 - Prendre du plaisir sur des sujets d'intérêt.

Le score moyen est de 2,59. 205 élèves se situent en-dessous de la moyenne soient 51,25% des élèves qui expriment leur absence de plaisir à lire différents sujets à l'école.

En somme, la moyenne de la motivation intrinsèque à la stimulation est de 2,38. C'est l'item de cette série ayant obtenu le score le plus bas. Ainsi, les élèves démontrent un certain désamour de l'école et ne considèrent pas que les activités scolaires puissent être ni plaisantes ni susciter leur volonté de se mettre à l'action.

6.2. Évaluation de la motivation extrinsèque

Les questions 3, 10, 17, 24 appréhendaient la motivation extrinsèque – identifiée.

3) Parce que selon moi des études secondaires vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie.	
1	11
2	26
3	80
4	118
5	165
Total général	400

Tableau 16 - Les études secondaires : un outil de préparation professionnelle.

Le score moyen est de 4. 283 élèves se situent en-dessous de la moyenne soient 70,75 % des élèves qui envisagent leur cursus dans le secondaire comme un moyen de préparer la carrière à laquelle ils se destinent.

10) Parce que cela va me permettre de travailler plus tard dans un domaine que j'aime.	
1	10
2	17
3	45
4	85
5	243
Total général	400

Tableau 17 - Lien entre l'école et l'attrait du domaine professionnel.

Le score moyen est de 4,34. 243 élèves se situent au-dessus de la moyenne soient 60,75% des élèves qui considèrent l'école comme un levier d'accès à un emploi dans un domaine qui leur plaît.

17) Parce que cela va m'aider à mieux choisir le métier ou la carrière que je ferai plus tard.	
1	28
2	34
3	64
4	89
5	185
Total général	400

Tableau 18 - L'école, facilitatrice du choix de carrière.

Le score moyen est de 3,92. 274 élèves se situent au-dessus de la moyenne soient 68,5% des élèves qui appréhendent l'école comme une aide dans le choix de leur future carrière.

24) Parce que je crois que mes études de niveau secondaire(collège-lycée) vont augmenter ma compétence comme travailleur-euse.	
1	40
2	58
4	88
3	100
5	114
Total général	400

Tableau 19 - L'augmentation des compétences.

Le score moyen est de 3,45. 214 élèves se situent au-dessus de la moyenne soient 53,5% des élèves qui affirment que l'école est un levier qui leur permettra d'être compétent dans le cadre des missions qu'ils auront à mener au cours de leur carrière.

En somme, la moyenne de la motivation extrinsèque identifiée est de 3,93. Elle repose ainsi sur l'appréhension qu'ont les élèves des missions de l'école. Ici, les élèves estiment qu'une des raisons de se rendre à l'école est inévitablement que celle-ci les prépare à leur future professionnalisation et insertion professionnelle.

Les questions 7, 14, 21, 28 s'intéressaient à la motivation extrinsèque – introjectée.

7) Pour me prouver à moi-même que je suis capable de faire mon cours secondaire. (réussir mes années collèges et/ou lycées)	
1	33
2	40
3	107
4	93
5	127
Total général	400

Tableau 20 - Se prouver à soi-même ses capacités.

Le score moyen est de 3,60. Un grand nombre d'élèves (107) pensent moyennement —qu'une des raisons qui les pousse à se rendre à l'école est— qu'ils veulent se

prouver qu'ils sont capables de réussir leur scolarité secondaire. 230 élèves se situent au-dessus de la moyenne. Ainsi 57,5% des élèves pensent partiellement ou totalement qu'ils se rendent au collège et au lycée pour se prouver qu'ils sont capables de réussir leur scolarité.

14) Parce que le fait de réussir à l'école me permet de me sentir important à mes propres yeux.	
1	57
2	62
3	86
4	87
5	108
Total général	400

Tableau 21 - Se sentir important grâce à la réussite scolaire.

Le score moyen est de 3,32. 195 élèves se situent au-dessus de la moyenne soient 48,75% des élèves qui estiment que réussir à l'école augmente leur valeur personnelle.

21) Pour me prouver que je suis une personne intelligente.	
1	90
2	43
3	70
4	75
5	122
Total général	400

Tableau 22 - Se prouver son intelligence

Le score moyen est de 3,24. 197 élèves se situent au-dessus de la moyenne soient 49,25% des élèves qui affirment se rendre à l'école pour démontrer leur intelligence.

28) Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir dans les études.	
1	34
2	25
3	73
4	98
5	170
Total général	400

Tableau 23 - Se prouver sa capacité à réussir.

Le score moyen est de 3,86. 268 élèves se situent au-dessus de la moyenne soient 67% des élèves qui envisagent qu'ils vont à l'école pour se prouver qu'ils sont capables de réussir leurs études.

En somme, la moyenne de la motivation extrinsèque introjectée est de 3,51. Ici, les élèves estiment que leur volonté de se rendre à l'école naît du désir de réussir leurs études, de démontrer leurs compétences intellectuelles et de se prouver leur valeur.

Les questions 1, 8, 15, 22 portaient sur la motivation extrinsèque - régulation externe.

1) Parce que ça me permet d'avoir au moins un diplôme d'études secondaires si je veux me trouver un emploi assez payant plus tard.	
1	7
2	16
3	62
4	136
5	179
Total général	400

Tableau 24 - Un diplôme synonyme de haut salaire.

Le score moyen est de 4,16. 179 élèves se situent au-dessus de la moyenne soient 44,75% des élèves qui envisagent qu'ils vont à l'école pour obtenir un diplôme qui leur permettra d'obtenir un emploi bien payé plus tard.

8) Pour pouvoir décrocher un emploi plus important plus tard.	
1	6
2	13
3	50
4	92
5	239
Total général	400

Tableau 25 - Avoir un emploi important

Le score moyen est de 4,36. 239 élèves se situent au-dessus de la moyenne soient 59,75% des élèves qui affirment aller à l'école pour obtenir un emploi prestigieux dans le futur.

15) Parce que je veux pouvoir faire "la belle vie" plus tard	
1	20
2	32
3	73
4	92
5	183
Total général	400

Tableau 26 - Avoir une belle vie.

Le score moyen est de 3,97. 275 élèves se situent au-dessus de la moyenne soient 68,75% des élèves qui envisagent qu'ils se rendent à l'école pour avoir une vie aisée plus tard.

22) Pour avoir un meilleur salaire plus tard.	
1	17
2	20
3	57
4	76
5	230
Total général	400

Tableau 27 - Avoir un très bon salaire.

Le score moyen est de 4,21. 230 élèves se situent en-dessous de la moyenne soient 57,5% des élèves qui attestent venir à l'école pour prétendre obtenir un salaire aisé dans le cadre de leur future vie professionnelle.

En somme, la moyenne de la motivation extrinsèque - régulation externe est de 4,18. Ici, les élèves en grande majorité se rendent à l'école — selon les motifs avancés— dans le but de préparer leur future vie d'adulte et en particulier dans le domaine professionnel. L'école est notamment considérée par les élèves martiniquais comme un moyen d'ascension sociale.

6.3. Évaluation de l'amotivation

Les questions 5, 12, 19, 26 s'intéressaient à l'amotivation.

5) Honnêtement je ne le sais pas; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps à l'école.	
1	137
2	87
3	93
4	46
5	37
Total général	400

Tableau 28 - Perdre son temps à l'école.

Le score moyen est de 2,40. 224 élèves se situent en-dessous de la moyenne soient 56% des élèves qui affirment ne pas perdre leur temps à l'école. Les élèves bien que n'aimant pas l'école, reconnaissent l'utilité et l'importance de l'école.

12) J'ai déjà eu de bonnes raisons pour aller à l'école, mais maintenant je me demande si je devrais continuer à y aller.	
1	129
2	59
3	99
4	48
5	65
Total général	400

Tableau 29 - Perdre sa raison d'aller à l'école.

Le score moyen est de 2,65. 188 élèves se situent en-dessous de la moyenne soient 47% des élèves. Les élèves maintiennent donc qu'ils ont de bonnes raisons de se rendre à l'école et qu'ils sont toujours persuader du bien-fondé de l'école.

19) Je ne parviens pas à voir pourquoi je vais à l'école et franchement je m'en fous pas mal.	
1	175
2	72
3	81
4	42
5	30
Total général	400

Tableau 30 - Démontrer aucun intérêt pour l'école.

Le score moyen est de 2,20. 250 élèves se situent en-dessous de la moyenne soient 62,5% affirment par leur négation qu'ils connaissent les raisons pour lesquelles ils se rendent à l'école.

26) Je ne le sais pas; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais à l'école.	
1	169
2	73
3	87
4	38
5	33
Total général	400

Tableau 31 - L'École qui ne fait plus sens.

Le score moyen est de 2,23. 242 élèves se situent en-dessous de la moyenne soient 60,5% des élèves qui rejettent l'incompréhension des raisons de leur présence à l'école. Cette majorité de collégiens et de lycéens martiniquais affirment ainsi avoir de solides raisons d'être présent à l'école.

En somme, la moyenne de l'amotivation est de 2,37. Cette amotivation se construit autour d'une absence de raisons de se rendre à l'école et une vision de l'école comme objet obsolète. Ici, les collégiens et lycéens de Martinique énoncent clairement qu'à ce jour, leur présence à l'école fait toujours sens à leurs yeux.

L'évaluation de la motivation et de l'amotivation des élèves se terminant ici, nous pouvons aborder la dernière partie du questionnaire. En effet, en fin de questionnaire, des questions liés aux modèles de réussite et à l'influence positive dans le cadre scolaire ont été adjointes. Du reste, nous savons que les sources de motivation extrinsèque sont également liées à l'influence de personne extérieure.

7. Des sources de motivation diverses et multiples.

Tupac Shakur a affirmé dans une interview en 1994 : « je ne prétends pas pouvoir changer le monde, mais je garantis que je vais inspirer ceux qui le changeront ». Par cette phrase, le célèbre rappeur américain décrit ici implicitement le phénomène d'influence. Nous vivons dans une société où ils existent constamment des interactions sociales. Chacune de ses interactions sociales nécessaires au développement de l'être humain est une expérience où l'acquisition de savoir, de savoir-faire, de savoir-être est prépondérante. C'est dans ce sens que cette partie s'attachera en premier lieu au pouvoir exercé par les adultes dans la construction de la motivation des élèves.

7.1. L'influence positive dans le cadre scolaire.

Dans le cadre scolaire, chacun a connu un personnel qui a marqué sa scolarité par des valeurs de bienveillance, de soutien. Des actes qui revêtent une grande importance face à la crise traversée par les adolescents durant cette période critique. Découvrons si c'est également le cas pour les collégiens et lycéens martiniquais.

Une personne a-t-elle influencée positivement ta scolarité ?	
Oui	222
Non	108
Je ne sais pas	70
Total général	400

Tableau 32 - L'influence positive de la scolarité.

55,5% des élèves interrogés affirment qu'une personne a influencé positivement leur scolarité. 17,5% des élèves ignorent si quelqu'un a exercé une influence positive sur leur scolarité. Et enfin 27% ne pensent pas qu'un tiers ait exercé une influence positive sur leur scolarité.

Face à ces résultats, il est opportun de découvrir quelles sont les personnes qui ont exercé une influence positive sur la scolarité des élèves du secondaire en Martinique.

Si oui, qui est cette personne ?	
Parents	132
Ami	26
Enseignant.e du Collège	21
Enseignant.e du Lycée	11
Enseignant.e du Primaire	8
Assistant d'éducation (AED)	5
Fratrie	5
Compagnon/Compagne	3
Moi	2
Conseiller Principal d'Education (CPE)	2
Proviseur.e	1
Des Youtubeurs	1
Jean-Luc Mélenchon	1
BTS (Bangtan soyeondan) un groupe d'idol	1
Coach/ Entraîneur.se Sportif	1
Conseillère d'orientation	1
Psychologue	1
Tout le monde que j'ai rencontré à travers ces années	1
Cousin.e.s	1
Infirmière	1
(vide)	
Total général	225

Tableau 33 - Personnes ayant influencé positivement la scolarité des élèves.

Nous constatons que bien qu'il s'agisse du cadre scolaire, la cellule familiale arrive largement en tête (132). Arrive en seconde position, la cellule amicale (26). La première catégorie de personnel n'arrive qu'en troisième position. Il aurait été aisé de penser que les élèves auraient tourné leur choix vers les personnels des établissements. Pour autant, les personnels les mieux classés sont dans l'ordre les enseignant.e.s des collège, lycée et du primaire, suivi de près par les Assistants d'Éducation (AED). Nonobstant, nous pouvons observer que les enseignant.e.s du collège arrivent en pole position. Cette situation peut trouver son explication dans le fait où les enseignant.e.s du collège interviennent dans la phase la plus critique de l'adolescence et sont dans une démarche d'acquisition de l'autonomie. À l'inverse, les lycéens sont préparés— au cours de leur formation— aux études supérieures où l'autonomie est inévitable pour réussir.

7.2. Entre influence positive et modèles de réussite.

Comme nous l'avons déjà vu dans le sous chapitre 2.2, certaines figures populaires exercent une influence dans le cadre de la construction des adolescents et dans leur modélisation de la réussite.

A cet effet, nous avons pensé qu'il serait opportun d'interroger les élèves sur cette thématique. Pour se faire, il leur a été demandé de citer un homme et une femme qu'ils considèrent comme modèle de réussite ainsi qu'une personne qui les incite à se dépasser au quotidien.

Cite une personne qui t'inspire au quotidien à te dépasser	
Ma mère	105
Moi	48
Mes parents	40
Personne	38
Mon père	23
Ami.e	23
Ma soeur	16
Je ne sais pas	14
Mon frère	11
Mon enseignant.e	9
Compagnon/Compagne	6
Dieu	6
Ma grand-mère	5
Ma cousine	3
Elon Musk	3
Ma Tante	3
Les gens riches	2
Mon coach de foot	2
Ma marraine	2
Total Général	359

Tableau 34 - L'inspiration quotidienne.

Avant l'analyse, il est utile de préciser que le Tableau 34 présenté ne rend pas compte de l'ensemble des résultats. En effet, 399 élèves ont répondu à cette question. (Annexe I)

Néanmoins, nous avons gardé pour une plus grande lisibilité les réponses majoritaires.

Comme nous pouvons le constater la cellule familiale est encore très présente avec 26,25% (105) des élèves qui affirment que leur mère est la personne qui les inspire au quotidien à se dépasser. En outre, 10% des élèves ont également répondu que pour leur part, ils étaient inspirés par leurs parents. Pour le reste de la famille, 5,75% ont porté leur choix sur leur père, 4% sur leur sœur, 2,75% sur leur frère, 1,25% sur leur grand-mère, 0,75% sur leur cousine et leur tante et enfin 0,05% sur leur marraine. Nous observons ainsi que les femmes de la cellule familiale sont effectivement très présentes dans la construction des élèves martiniquais avec 33,05%.

En seconde position —une réponse des plus surprenantes au regard du manque d'estime de soi et de confiance en soi que témoignent nos élèves au quotidien — ils se considèrent eux-mêmes comme leur propre source d'inspiration quotidienne à 12%.

Cependant, 9,5% des élèves considèrent n'être inspiré par personne. Aussi, 3,5% ne savent pas si quelqu'un les inspire au quotidien.

Le premier personnel de l'Éducation Nationale arrive en 10^{ème} position avec 2,25%. Il s'agit des enseignant.e.s.

À l'exemple du Tableau 34, le Tableau 35 présenté ne rend pas compte de l'ensemble des résultats. En effet, les 400 élèves ont répondu à cette question. Seules les réponses majoritaires sont présentées pour une meilleure lisibilité. (Annexe II)

Cite un homme que tu considères comme modèle de réussite.	
Mon père	100
Personne	72
Je ne sais pas	29
Elon Musk	27
Mon frère	13
Mon oncle	10
Mon grand-père	8
Aimé Césaire	7
Jésus	6
Moi	6
Barack Obama	5
Martin Luther King	5
Mon cousin	5
Mon beau-père	3
Bill Gates	3
Tupac Shakur	3
M'BAPPE Kylian	3
Kalash	3
Picsou	2
Nelson Mandela	2
Cristiano Ronaldo	2
Jeff Bezos	2
Neymar	2
Ma mère	2
Michou	2
Albert Einstein	2
Total Général	324

Tableau 35 - Un homme, modèle de réussite.

Encore une fois, la cellule familiale est omniprésente au sein des réponses des élèves. 25% des élèves déclarent que leur père est un modèle de réussite à leurs yeux. Les autres hommes de la famille obtiennent pour leur part, les suffrages suivants dans l'ordre : 3,25% les frères, 2,5% les oncles, 2% les grands-pères, 1,25% les cousins et 0,75% pour les beaux-pères. Ainsi la cellule familiale représente 34,75% des hommes considérés comme modèles de réussite par les collégiens et lycéens martiniquais.

Outre la cellule familiale, les élèves en grande majorité affirment à 18% qu'ils ne considèrent aucun homme comme un modèle de réussite et 7,25% d'entre eux ne sont pas en mesure d'énoncer un homme qu'ils pensent être un modèle de réussite.

Les résultats mentionnent des footballeurs (Cristiano Ronaldo, Kylian M'bappé, Neymar), des personnalités engagées (Nelson Mandela, Aimé Césaire, Barack Obama, Martin Luther King), des artistes (Kalash, Tupac Shakur).

Par ailleurs, sont également présents des figures du monde économique tels que Elon Musk (6,75%) pour Tesla et Jeff Bezos (0,5%) pour Amazon. Le score important d'Elon Musk s'explique notamment par sa présence sur les réseaux et sa très grande popularité. En effet, sur de nombreuses pages valorisant l'entrepreneuriat, il est cité comme modèle de réussite.

En dernier, la présence de la mère dans cette question interpelle. Il peut s'agir d'une erreur comme d'un reflet de la société matrifocale martiniquaise qui place la femme au rang de femme *doubout*, *fanm djok*, *malfanm*, *malnonm*.⁵ Une vision des mères des familles monoparentales qui assurent le rôle d'« homme de la maison » avec courage. Une vision qui a traversé les époques et semble toujours présente dans les esprits même si avec l'avènement féministe, les femmes semblent vouloir se défaire de cette injonction sociale. Le psychologue Errol Nuissier (2013) prétend que la femme est décrite dans la société créole comme une « femme à quarante seins, qui nourrit et gratifie ses enfants. » Cette conception de la femme serait selon lui un mythe qui enferme la femme dans un statut de mère idéalisée et relèguerait l'homme au statut d'être immature, enfantin, incapable de prendre ses responsabilités. L'homme serait alors ainsi réduit à sa fonction de géniteur au détriment de sa fonction d'éducateur. Cette situation aurait pour conséquence une incapacité de l'homme à occuper sa place au sein de la famille. D'autre part, cette place de la femme serait une conséquence également de l'absence des pères démissionnaires.

Les résultats de la question suivante tendent à confirmer ce postulat.

Avant de les découvrir, nous devons rappeler que comme pour les deux précédents tableaux, seuls les résultats remportant plusieurs suffrages ont été présentés dans le but d'assurer une meilleure visibilité. (Annexe III)

⁵ Traduits du créole martiniquais : femme debout, femme forte.

Cite une femme que tu considères comme modèle de réussite.	
Ma mère	142
Personne	58
Je ne sais pas	31
Michelle Obama	15
Ma soeur	13
Ma grand-mère	10
Ma tante	9
Marie Curie	7
Rihanna	6
Rosa Parks	5
Ma cousine	5
Oprah Winfrey	4
Catherine Conconne	3
Cardi B	3
Les femmes de ma famille	3
Ma marraine	3
Ma belle-mère	2
Malala YOUSAFZAI	2
Simone Veil	2
les actrices	2
Mandy François-Elie	2
Lumina Sophie	2
Moi	2
Jocelyne Béroard	2
Beyoncé	2
Christiane Taubira	2
Wendy Renard	2
Aretha Franklin	2
Zendaya	2
Total Général	343

Tableau 36 - Une femme, modèle de réussite.

Plus que jamais, les femmes de la famille sont présentes comme étant des modèles de réussite, en témoignent les 35,5% d'élèves qui affirment que leur mère est un modèle de réussite. Un score nettement supérieur à celui du père qui rappelons-le était de 25%, ce qui tend à corroborer les propos d'Errol Nuissier. En outre, le reste de la famille est plus que jamais présent : les sœurs 3,25%, les grands-mères 2,5%, les tantes 2,25%, les cousines 1,25%, les marraines 0,75%, les femmes de la famille 0,75% et les belles-mères 0,5%. Contrairement aux hommes de la famille, les femmes de la famille représentent presque la moitié des femmes que les élèves affirment être des modèles de réussite. Ainsi 46,75% d'entre elles sont d'après les collégiens et lycéens martiniquais des modèles de réussite.

S'agissant des autres catégories, ont été citées des actrices telle que Zendaya, des artistes (Rihanna, Cardi B, Jocelyne Béroard, Aretha Franklin, Beyonce), des femmes politiques (Simone Veil, Catherine Conconne, Christiane Taubira), des militantes (Rosa Parks, Malala Yousafzai, Lumina Sophie), des femmes d'influence (Oprah Winfrey, Michelle Obama), une docteure (Marie Curie).

Un grand nombre d'élèves 14,5% déclarent qu'aucune femme n'est un modèle de réussite à leurs yeux. Aussi, 7,75% d'entre eux affirment qu'ils ne connaissent ou ne sont pas en mesure de citer une femme qu'ils envisagent être un modèle de réussite.

Ainsi, en matière d'inspiration et de modèles de réussite, les membres de la famille semblent être les principales sources de motivation des élèves.

7.3 La construction du modèle motivationnel par les élèves.

Dans ce cas, nous allons découvrir comment les élèves appréhendent la motivation au quotidien. Pour se faire, il leur a été demandé d'identifier les éléments qu'ils considèrent être des sources de motivation. Nous leur avons sciemment laissé le choix de pouvoir opter pour plusieurs réponses.

Selon toi, quelles sont les sources de motivations quotidiennes des gens ?		
L'argent	342	85,5%
La reconnaissance personnelle	147	36,8%
La famille	200	50,0%
Le bonheur	221	55,3%
La reconnaissance des autres, la popularité...	137	34,3%
La quête de savoir et de compétences	100	25,0%
Leur compagne/compagnon	98	24,5%

Tableau 37 - Les sources de motivation selon les élèves.

Conformément à la réalité du terrain, dans le cadre de l'exercice professionnel, ils ont répondu en majorité, à 85,5% que l'argent était la source de motivation principale des personnes. Or l'argent demeure un élément de récompense appartenant à la motivation extrinsèque. Pour autant, Lieury (2019) affirme que les récompenses sont des facteurs de diminution de la motivation intrinsèque. Ainsi, la personne dont la source première de motivation est l'argent, se poserait donc dans une posture d'attente permanente de récompense pour se mettre en mouvement. En seconde position, loin derrière arrivent successivement le bonheur à 55,3% et la famille à 50%. Des données concomitantes avec nos précédents résultats, la place accordée à la famille est très grande dans le processus motivationnel des élèves martiniquais.

Ensuite interviennent à la fois la reconnaissance personnelle 36,8% et la reconnaissance des autres 34,3%. Et bon dernier, nous trouvons la quête de savoir et de compétences 25%, talonnée de près par le partenaire 24,5%. L'École, étant considéré comme le lieu d'apprentissage privilégié — avec un score de motivation intrinsèque liée à la stimulation donc d'une vision de l'école comme lieu de plaisir aussi bas 2,39 — il est aisé de comprendre que pour les élèves, l'acquisition de savoir et de compétences ne soit pas leur source de motivation de prédilection. Et ce n'est pas le score de la motivation intrinsèque à la connaissance, de tout juste 3,39 qui contredira ce manque d'attrait pour l'acquisition de savoir et compétences.

À la lumière de l'ensemble de ces résultats, nous pouvons affirmer que les collégiens et lycéens de Martinique sont relativement motivés dans le cadre de leur scolarité. Nonobstant, il est à noter que la motivation extrinsèque représente une plus grande composante de leur motivation à aller à l'école avec un score de 3,87 face à la motivation intrinsèque qui remporte un score de 2,93. Leur amotivation, d'un score de 2,37 soit le score le plus bas enregistré parmi les items, vient corréliser cette affirmation.

Parmi leurs sources de motivations externes, nous retrouvons en grande partie le poids de la famille comme facteur de motivation ainsi que l'argent et l'ascension de l'échelle sociale. Pour se faire, l'école est reconnue comme un facilitateur d'accession à des carrières bien rémunérées. De fait, les collégiens et lycéens de Martinique ne reconnaissent pas à l'école sa mission de lieu dédié à la transmission de savoir, savoir-faire et savoir-être mais lui confère un rôle utilitaire dans la construction de leur parcours professionnel.

La place accordée aux personnels de l'Éducation Nationale face à la famille dans le cadre du processus motivationnel nous amène également à nous interroger sur notre rôle et notre place dans le processus du regard positif, moteur d'action. S'il ne s'agit pas de mettre en concurrence les deux groupes, cette interrogation mérite d'être soulevée. En effet, les discours portés par l'Institution sont tout autre dans la place occupée par les personnels dans le processus motivationnel.

TROISIÈME PARTIE- *AN TI KOZÉ* – PARLONS-EN

8. Entre limites et perspectives

Mars 2020, tel un astéroïde tombé du ciel et venu s'abattre sur la Terre, la Covid-19 est venue bousculer nos quotidiens. Le gouvernement a décidé d'un confinement national dans l'objectif de ralentir la propagation du virus. À la sortie de celui-ci en mai 2020, la Martinique a connu inlassablement un certain nombre de confinements successifs du fait de son insularité. Cependant, c'est à l'horizon 2021-2022 que la Martinique a été le théâtre d'une hécatombe de contaminations. Les mois de janvier 2022 à mars 2022 ont été particulièrement éprouvants pour les personnels de l'Éducation nationale en Martinique. En effet, les contaminations scolaires se faisant de plus en plus nombreuses, il a fallu gérer le *tracing* et préserver au mieux les intérêts des usagers. Avec une rentrée scolaire déjà repoussée en septembre 2021 à la suite des nombreux décès incombant au virus, le calendrier scolaire a été fortement impacté. Cette situation a conduit à une croissance des impératifs et du travail dans l'urgence quasi quotidiennement.

Face à cette réalité, nous avons dû opérer des choix dans le cadre de nos recherches. En effet, l'enquête prête à la diffusion dès le mois de janvier 2022, étant au pic des contaminations scolaires, il a été plus judicieux d'attendre début février 2022 pour soumettre la demande aux établissements. Nonobstant en dépit de ce calcul, de nombreux établissements ont éprouvé toutes les peines du monde à répondre. S'il était certain que tous les établissements ne répondraient pas par l'affirmatif, certains ont manqué cruellement de bien séance par leur silence assourdissant. La réponse négative nous aurait permis de nous pencher sur un autre établissement aux caractéristiques communes. Outre l'intérêt de validation du master, ces recherches ont pour but d'aider à la compréhension des problématiques de terrain rencontrées par les personnels. Ce sont autant de pistes de réflexion, d'analyse de la pratique professionnelle qui permettent de mieux appréhender les réalités des élèves et ainsi les conduire à la réussite. De fait, nous pouvons considérer que la recherche est profitable tant à l'étudiant qu'aux établissements et par extension aux élèves. En outre, nous admettons volontiers que certaines recherches peuvent finalement soulever les manquements, les failles et qu'il puisse être difficile d'y faire face. Néanmoins, il est à préciser qu'elles ont pour but la révision des pratiques professionnelles et une meilleure connaissance des problématiques sans pour autant se positionner en jugement des personnes dans leur essence.

Outre ces limites techniques qui ont pu être dépassées par le courage et l'abnégation, la démarche telle que menée connaît des limites. En étant fonctionnaire stagiaire et face au temps imparti pour la réalisation du mémoire, l'analyse des données est parcellaire et mériterait d'être approfondie pour avoir une vision plus claire de la motivation des élèves du secondaire martiniquais. En effet, il aurait été de bon ton de pouvoir comparer les réponses en fonction du bassin, de prendre en compte également les PCS des parents pour établir ou infirmer un lien de causalité entre l'origine sociale et le rapport à l'école. S'agissant des PCS, afin d'éviter les écueils de données, nous avons choisi de faire appel à la nomenclature de l'Insee. En effet, en préambule des choix de réponses, une notice a été adjointe. Ainsi, les élèves avaient une référence pour pouvoir opérer un choix conscient et éclairé. (Annexe IV)

D'autre part, le choix d'interroger sur le bassin d'implantation en place et lieu des établissements, n'a pas permis d'envisager une connaissance fine des établissements et de pouvoir confronter la politique éducative à la motivation des élèves. Pour autant, le recours à une nomenclature des établissements en fonction du

bassin d'implantation, avait pour but d'éviter un biais méthodologique par la méconnaissance de cette répartition par les élèves. (Annexe V)

Par ailleurs, le recours à l'échelle de motivation scolaire du seconde de Vallerand, bien que permettant une analyse fine et fluide, l'utilisation du français canadien a pu représenter un certain frein au cours de cette enquête. Pour amenuiser celui-ci, des questions ont été modifiées (Annexe VI & Annexe VII). Cependant, nous avons pu constater qu'il existait une redondance— dans le choix du lexique utilisé dans les questions— rendant délicate la compréhension des interrogations avec des différences subtiles très fines. Bien que la motivation scolaire reste à ce jour une préoccupation essentiellement étudiée au sein des centres de recherches québécois, l'échelle de Vallerand mériterait d'être reconstruite au sein de nos centres de recherches nationaux. Ainsi, les interrogations/affirmations se rapprocheraient plus des réalités des élèves français.

C'est avec une grande humilité qu'il nous faut envisager la possibilité que les élèves présentant de grands soucis motivationnels n'ont pas participé à cette enquête d'une part. D'autre part, nous pouvons également concevoir qu'ils représentent une minorité silencieuse et peu visible qui s'est noyée dans le flot des autres pour lesquels leur motivation scolaire n'est pas source d'inquiétude. Une situation qui peut s'expliquer notamment par la passation de l'enquête par le biais digital. Pour pallier ce frein, il aurait été nécessaire d'identifier des élèves en situation de potentiel décrochage afin de les soumettre à l'enquête dans le cadre des dispositifs de remédiation qui leur sont dédiés.

À mon sens, nous pouvons aisément envisager que ce travail soit poursuivi dans le cadre d'une thèse. Pareillement, nous avons pu constater que la motivation était un processus induit qui permet la mise en mouvement de l'élève, son adhésion au projet scolaire. De fait, elle demeure une composante essentielle de la réussite des élèves. Elle devrait donc être mise en rapport avec la thématique du décrochage scolaire, de l'orientation mais également de l'inclusion. En effet, si les thématiques de décrochage scolaire, d'orientation sont concomitantes à la réussite scolaire, l'inclusion l'est tout autant. Il est à se demander la place des dispositifs —favorisant l'inclusion—dans la fluctuation de la motivation scolaire des élèves. En outre, il aurait été pertinent de pouvoir mesurer l'écart entre la motivation avant la crise sanitaire, celle pendant la crise sanitaire et après. Ici, nous demeurons dans l'entre-deux. À l'aube d'une sortie de crise sanitaire et de l'appropriation de nouveaux modes de vie à la suite de celle-ci.

Cette enquête est aussi la base de réflexion dans le cadre de la posture professionnelle mais également dans l'établissement d'actions visant à renforcer l'adhésion des élèves à leur projet scolaire.

9. Posture professionnelle réflexive

D'origine latine « *adulescens* » signifie « celui qui est en train de croître ». Cette période du développement marque le passage de l'enfance à l'âge adulte. Deux Américains : W. H. Burnham (*The Study of Adolescence*, 1891) puis G. Stanley Hall (*Adolescence*, 1904) fournissent les premiers travaux psychologiques portant sur l'adolescence. Cette période accompagne la puberté et est signe de mutations psychologiques (Freud, 1905). La crise pubertaire normale et nécessaire crée des difficultés auprès des jeunes adolescents (Winnicott, 1971). Ce concept est d'autant plus occidental et moderne que les sociétés traditionnelles d'Orient, d'Afrique et d'Amérique du Sud fixent le passage à l'âge adulte au début de la puberté. Les métamorphoses pubertaires de l'adolescent conduisent à une violence des sentiments éprouvés et est autant témoin de sa sensibilité (Marty, 2010).

L'adolescent doit faire face à ses pulsions « concept limite entre le psychique et le somatique » (Freud, 1905). Elles se sont sous tendues par ce corps qui lui est devenu étranger du fait des mutations pubertaires : la voix qui mue (Marty, 1994), le développement de la poitrine chez les filles. L'appréhension de son corps participe à la construction de son identité (Ortigues, 1986). Un corps nouveau qu'il doit se réapproprier. Les émotions, qui le font quitter la sexualité infantile du stade phallique où il a découvert ses organes génitaux à l'acquisition d'une nouvelle approche de la sexualité, doivent être reconnues et encadrées. Il se situe dans une rupture des modèles parentaux et entre dans une phase de narcissisme où la séduction est une composante fondamentale de sa construction. Le rapport au regard de l'autre est important.

Ce narcissisme induit une susceptibilité exacerbée des remarques de l'environnement. L'autodestruction et la projection sont autant de mécanismes mis en place par les adolescents pour gérer les bouleversements auxquels ils font face. Cette partie de leur moi intérieure qu'ils n'arrivent pas à faire leur, est projeté sur autrui pour se donner un sentiment de sécurité. Autrui devient alors l'origine d'une menace qui est en réalité interne. L'absence de contrôle du bouleversement psychique, corporel qu'ils subissent conduit à un débordement émotionnel qui est traduit par la violence de leurs actions. C'est le *feed-back* positif vécu avec l'adulte qui contribuera à réguler cette violence dans un cadre positif. Marty nous éclaire sur cette période critique de mutation que traverse l'adolescent. Une période nécessaire à la construction de son identité. La compréhension des comportements induits, de leurs origines, permette à l'adulte dans sa pratique éducative d'adapter la prise en charge de l'élève. Une prise en charge qui se veut efficiente dans la réponse aux besoins des adolescents dont il a la charge. Une nécessaire compréhension qui doit s'inscrire dans une démarche positive vis-à-vis de l'adolescent qui a cruellement besoin d'un cadre sécuritaire, tant matériel qu'intellectuel et émotionnel.

En outre, Barbara Temaner-Brodley s'est préoccupée de la congruence dans la relation de communication lors des thérapies centrée sur la personne en 2013. Au cours de sa réflexion, elle a repris les termes suivants de Rogers : « le thérapeute, dans le cadre de cette relation, doit être une personne intégrée, authentique, congruente. Cela signifie que, au-dedans de la relation, il est profondément et librement lui-même, avec son expérience réelle exactement représentée par la prise conscience qu'il a de lui-même » (Rogers, 1957). Il s'agit ici pour le thérapeute d'être fidèle à lui-même, à ses sentiments, ses valeurs et de ne pas revêtir l'habit de l'imposteur. L'éducateur comme le thérapeute doit pouvoir identifier ce que suscitent les discours, les actes, le comportement de l'élève chez lui et ne pas chercher à nier

ses réactions. Il doit être conscient qu'il ne peut faire preuve d'une alexithymie et d'une imperturbabilité. Il se doit dans la relation qu'il entretient avec son interlocuteur d'opérer une communication congruente. Cette communication se veut fidèle à l'expérience de celui-ci et à son cadre de référence. Il s'agit alors de faire des suppositions, d'exprimer des faits sans entrer dans des déclarations vindicatives.

Cette congruence facilite le sentiment de respect de l'autre dans son intégrité mais assure également la fidélité de l'action et du discours de l'éducateur. Cet exercice suppose néanmoins que l'éducateur soit capable d'opérer un travail d'introspection visant à ne pas susciter de dissonance. L'éducateur se pose ainsi dans une posture de personne ressource, de confiance. Dans le principe de la prophétie auto-réalisatrice, la posture de l'éducateur est un outil de croissance de la motivation extrinsèque des élèves. En complémentarité, dans un principe de mimétisme, l'éducateur peut ainsi transmettre ces valeurs à l'élève et favorise ainsi l'estime de soi de l'élève, par extension sa motivation intrinsèque. De fait, la prise de conscience de lui-même demeure une des variables qui motive l'action de l'individu. À cet effet, la congruence demeure une qualité que l'élève doit développer pour être en adéquation avec son environnement, sa personnalité et ses aspirations.

Un exercice auquel tous les éducateurs devraient se soumettre pour améliorer la positivité de leur impact sur la scolarité des élèves dont ils ont la charge. En témoigne les résultats de cette enquête, les personnels de l'Éducation nationale demeurent les maillons faibles face à un poids familial exacerbé. Or nous avons justement vu que les théories tendent à énoncer que les adolescents tendent à se défaire de l'influence des liens familiaux avec fracas. Nonobstant, le poids familial reste très présent chez les élèves des collèges et lycées de Martinique.

10. La famille, ciment de la société martiniquaise.

Pour mieux appréhender la famille antillaise et en particulier martiniquaise, il faut s'intéresser à la construction de celle-ci à travers les époques, de l'esclave à aujourd'hui en passant par la période coloniale.

À ce propos, Errol Nuissier (2013) souligne le rapport étroit qui existe entre l'esclavage et la construction de la cellule familiale. Avant 1848, les personnes étaient liées par des liens génétiques sans qu'on ne retrouve de structure familiale proprement définie. En effet, les articles 12 et 13 du Code Noir régissaient les liens de filiation conférant à la mère seule, le rattachement des enfants. Ainsi, les enfants nés de l'union entre deux esclaves demeuraient la propriété du maître de la mère. Cette réglementation donnait lieu à des situations que nous pouvons qualifier d'ubuesques aujourd'hui. Par ailleurs, si la mère possédait le statut d'affranchie et le père esclave, les enfants étaient affranchis. À l'inverse, si le père était l'affranchi du couple, les enfants conservaient le statut d'esclaves.

Cette organisation des liens familiaux a été un des éléments créateurs de l'organisation de la famille autour de la mère comme pilier centrale, en témoigne l'usage de les appeler les *poto mitan*. En outre, si les sociétés occidentales ont attendu avant de permettre l'émancipation de la femme par l'octroi du droit de travailler, les femmes de la société martiniquaise ont connu le dur labeur, de la maison des maîtres aux champs de coton et de canne. Childers (2013) affirme à ce propos que sous le régime de Vichy, de nombreux rapports font état d'une recrudescence d'enfants naturels c'est-à-dire issus d'une union libre entre deux personnes non mariées. Situation qui tend à perdurer comme en témoignent les résultats de l'enquête où 151 élèves ont déclaré vivre seulement avec leur mère. Néanmoins à l'interrogation s'agissant de la PCS du parent 2, 352 ont répondu. Ainsi seuls 48 élèves ont affirmé, en ne répondant pas, que le parent 2 était absent de leur vie soit par démission, soit par décès. Par ces réponses, nous sommes en mesure de comprendre que bien que les élèves ne vivent pas avec leur père, ils entretiennent des contacts avec eux ou par défaut, connaissent au moins la PCS de celui-ci.

En outre, l'entretien de Céline Matuszak (2012) avec des éducateurs de la protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), nous révèle qu'au quotidien tous les éducateurs font face à ces spécificités familiales qui entraînent une incidence sur le comportement des adolescents. Un de ces éducateurs, à ce propos, rappelle que les mères tiennent souvent un discours d'ultra indépendance auprès de leurs filles par les termes suivants « tu ne dois dépendre de personne et surtout pas d'un homme ». Par ailleurs, la presse affirme régulièrement que les familles monoparentales représentent plus de 50% des familles en Martinique. Nonobstant, lorsqu'on parle de familles monoparentales, on pense souvent à la mère élevant ses enfants seule. La matrifocalité, pour sa part, reprend la monoparentalité à laquelle est ajoutée la coéducation et cohabitation intergénérationnelle où l'éducation est transmise de mère en fille, de la grand-mère à la petite-fille. Mais ce fantasme héroïque de la toute-puissance maternelle a conduit inévitablement à laisser l'éducation en ses mains d'une part. D'autre part, elle lui a conféré un rôle de guerrière infallible, que rien ne peut ébranler et qui doit en toute circonstance être debout au front pour ses enfants.

Cette situation présente une certaine perversion dans la place de la femme au sein de la société martiniquaise. D'une part, celle-ci obtient une certaine sacralité où l'erreur ne lui est pas permise. D'autre part, l'enfant à son tour adule sa mère. De fait, chez les garçons, nous pouvons nous interroger sur la résolution du complexe

d'Œdipe au sein de la société martiniquaise. Néanmoins, la montée du mouvement féministe et les différentes recherches sociologiques sur la place de la femme au sein de la société martiniquaise, amène petit à petit à dépasser cette construction archaïque. Mais qu'en est-il de la place du père finalement ?

Nous parlions du complexe d'Œdipe dans le cadre des relations familiales antillaises et Jacques André affirme à ce propos, que l'absence du père et l'omniprésence de la mère seraient des freins à la résolution de celui-ci. Jeangoudoux (1987) nuance cette théorie. La présence de figures masculines incarnées par d'autres hommes tels que ceux appartenant à la famille, au cercle amical permettrait de dépasser l'absence du père. La psychiatre Viviane Romana (2020), conformément aux écrits d'Errol Nuissier (2013), nous rappelle que l'homme était réduit au simple rôle de géniteur dont la seule volonté serait d'assouvir ses pulsions sexuelles lors de la période de l'esclavage. Ainsi, l'adultère normalisé a subsisté à la société esclavagiste. À juste titre, Errol Nuissier (2013) rappelle que l'homme antillais peine à se défaire de cet héritage et de sa réputation de partenaire volage. Il demeure ainsi au rang d'être immature incapable d'assumer ses responsabilités de père. Les éducateurs de la PJJ interrogés en 2012 énoncent une situation à laquelle nous sommes confrontés dans l'exercice de nos missions. Nous rencontrons régulièrement des fratries où les pères diffèrent d'un enfant à un autre comme si la femme martiniquaise espérait trouver la sécurité et la stabilité au sein de son foyer et se devrait inlassablement de reproduire le même schéma que sa mère et sa grand-mère.

Nonobstant cette vision, bien que partiellement véridique, demeure réductrice. En effet, si l'ombre des traumatismes esclavagistes planent sur la famille martiniquaise, réduire la famille martiniquaise à ces simples préjugés, serait occulter la capacité de résilience de la société martiniquaise. Ce serait également faire fi de la capacité de chacun à dépasser les déterminismes historiques et sociaux dans son processus de construction.

De plus, tous les psychologues s'accordent à dire que la présence du père lors de l'adolescence est essentielle. Cette présence est vécue pour les filles comme une structure sécuritaire et chez les garçons, elle constitue l'intégration des normes et valeurs véhiculées par le père dans le processus de construction. Ainsi lorsque le père est présent, dans l'imaginaire sociale, cette situation constitue presque une exception. Pour autant, si certaines femmes considèrent que la séparation du couple vaut séparation avec les enfants, nous rencontrons au contraire lors de nos entretiens en tant que CPE, des mères qui souhaitent associer le père aux affaires scolaires. Ce temps où la scolarité était laissée aux seules mains de la mère tend à s'abolir. Les pères prennent toutes leurs places, lorsqu'ils sont présents, dans l'éducation de leurs enfants.

Pour toutes ces raisons, la famille reste un pilier fondamental de la construction de l'adolescent martiniquais. Cependant, cette famille véhicule également une vision de l'école comme ascenseur social.

11. L'école martiniquaise vécue comme ascenseur social.

D'après les résultats de l'enquête, l'école est encore perçue comme un ascenseur social. Ce processus repose sur une vision de l'école permettant à tous en cas de réussite de prétendre à des postes gratifiants tant au niveau de la reconnaissance sociale que de la rémunération. Néanmoins, « la France est un des pays où les destins scolaires sont les plus fortement corrélés aux origines sociales et au statut culturel des familles : en 2008, 78,4% des élèves provenant de catégories sociales favorisées ont obtenu un baccalauréat général, contre seulement 18% des élèves d'origine sociale défavorisée. » (Rosier, 2012. Voir aussi Ali et Ailincal, 2016).

Une réalité qui est témoignée dans la note d'information de mars 2019 de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Selon cette note la motivation des élèves baisse de façon très nette entre le début et la fin du collège. Les facteurs influençant l'évolution de la motivation des élèves sont multiples : le milieu social, la qualification des parents ou encore le secteur de scolarisation. Ainsi, s'il est courant que la motivation subisse une diminution au collège, pour la catégorie d'élèves issus d'un milieu favorisé elle est moindre. De plus, en lien avec ces évolutions socialement différenciées, on observe que les élèves accueillis dans un collège du secteur privé en sixième sont nettement plus au fait des apprentissages que leurs homologues de l'éducation prioritaire.

En outre, le système éducatif français peine à sortir de sa logique de généralisation, où tous les élèves sont censés avoir le même accès aux savoirs. Le manque de motivation des élèves est le résultat d'un manque d'adhésion au projet scolaire. L'école doit donc rapprocher davantage chacun des élèves de ses intérêts personnels. À ce propos, Rosier (2012) affirme que si un élève a le sentiment de se sentir effectivement intégré à ce processus, ou bien s'il a l'impression que sa contribution compte, cela conduira à créer chez lui un sentiment d'engagement personnel. Une position que partage Maurizio Ali (2021). En effet, il déclare que si la réussite scolaire est influencée par le milieu social, elle dépend également de la capacité de l'école à favoriser l'intégration des élèves et à leur offrir un parcours scolaire au plus près des spécificités socioculturelles et des besoins de la communauté. Il est ainsi question de réduire la distanciation entre la culture scolaire républicaine, élitiste, logico-mathématique, laïque véhiculées et les marques sociales et culturelles des élèves, fondement de leur construction identitaire.

Dans le contexte historique antillais, les libres de couleurs auraient consacré leurs efforts autour de la famille à faire réussir leurs enfants. Ainsi, ils accordaient une très grande importance à la scolarisation des enfants afin qu'ils maîtrisent les rudiments de l'écriture, de la lecture et puissent démontrer, de fait, un niveau de compétences semblable à celui des enfants des maîtres. Cet égard pour l'école se donnait également pour objectif de démontrer, qu'en tant que personnes intellectuelles, leurs enfants n'existaient plus en tant que biens meubles (Nuissier, 2013).

Le prestige alloué à l'école a subsisté durant des décennies. En effet, dans l'imaginaire antillais, il perdure une corrélation entre réussite scolaire et réussite sociale. Durant la période esclavagiste, il existait une hiérarchie sociale entre les esclaves affectés au service de la maison et ceux des champs. Au cours de la période postcoloniale, les plus érudits pouvaient prétendre aux postes de *jèrè*, *koumandè*⁶.

⁶ Traduits du créole martiniquais : géreur, commandeur.

L'expression « *koumandè pa koupé kann*⁷ » explicite allègrement ce statut supérieur aux ouvriers qui eux, étaient chargés de couper la canne dans les champs lorsque le *koumandè, jèrè* effectuait quant à lui, le contrôle du travail, le comptage entre autres. Ainsi, il subsistait en tout temps, une volonté de se placer en haut de l'échelle sociale.

La période postcoloniale n'y a également pas échappé. Les familles prolétaires martiniquaises ont donc considéré l'école comme un moyen de faire évoluer la condition sociale de leurs enfants. Ils plaçaient de très nombreux espoirs en leurs progénitures en espérant qu'ils réussissent leur scolarité et accèdent à des métiers longtemps considérés comme prestigieux tels que docteurs, banquiers et fonctionnaires. Si le corps des fonctionnaires ne représente pas un métier mais l'ensemble des employés de l'État, la société martiniquaise a longtemps fantasmé sur ce corps qu'ils considèrent être la sécurité de l'emploi. D'ailleurs, la prime de vie chère de 40% allouée aux fonctionnaires a régulièrement permis aux enfants d'assumer leur foyer et celui de leurs parents en Martinique. En effet, cette prime longtemps décriée et constamment remise en question, était à l'origine allouée aux fonctionnaires venus de l'hexagone. Elles permettaient à ces personnels d'amortir la différence de prix entre l'hexagone et la Martinique. À la suite de revendications sociales, elle est aujourd'hui versée à tous les personnels fonctionnaires de Martinique qu'ils soient originaires ou non.

Nonobstant, à ce jour, l'ascension sociale pensée par la scolarité demeure une illusion. L'école peine à remplir ce rôle de conduire tous les élèves à la réussite. Le docteur Alikèr, homme politique martiniquais, a d'ailleurs fait état du fossé culturel entre l'institution scolaire, les individus qui la composent et les élèves martiniquais. En outre, c'est une réalité non méconnue du rectorat de l'académie de Martinique qui propose, aux entrants dans l'académie, un module reprenant l'histoire de l'école et de la société martiniquaise. L'Inspe a également compris cet enjeu. Depuis cette année, sont dispensés en master des cours de créole obligatoires.

Cependant, si la fracture entre l'institution et les élèves se veut culturelle, elle est également sociale. En effet, le « choc des générations » peut également représenter un frein dans la mission de réussite des élèves. Il n'est pas rare de voir des enseignants exclure des élèves car dépassés. Ils gardent en mémoire le souvenir d'une jeunesse « dorée » ayant rapidement intégré les codes de discipline scolaire et éprouvent certaines difficultés à composer avec cette jeunesse en rébellion, bien décidée à se faire entendre quel qu'en soit le prix.

Sur le chemin de la réussite scolaire, l'école reste le lieu privilégié pour acquérir des compétences et des savoirs à réinvestir dans une carrière professionnelle. Néanmoins, une remise en question des pratiques et de l'appréhension des élèves demeure nécessaire si nous voulons offrir à tous, les mêmes chances de réussir. Et plus que jamais en Martinique, la réussite scolaire ne peut être atteinte sans un véritable partenariat avec les parents, première source de motivation et d'influence des collégiens et lycéens martiniquais.

⁷ Traduit du créole martiniquais : le commandeur ne coupe pas la canne.

Conclusion

La place des Outre-Mer dans l'étude de la motivation repose essentiellement sur les données des différents instituts nationaux. Cependant, s'agissant de la Martinique, la paupérisation des familles, le vieillissement de la population et les nombreux quartiers prioritaires des villes, elle est apparue comme un lieu d'étude en contexte social très intéressant. Les spécificités historiques et sociales issues de la période de l'esclavage, de la période de colonisation et post colonisation sont autant de variables à prendre en compte dans la construction de la société martiniquaise. Élèves, éducateurs et parents sont des membres à part entière de cette société qui ne cesse de s'inventer et se réinventer au cours des années.

C'est fort de ce constat que cette enquête a été réalisée dans les lycées et collèges de la Martinique. À la lumière de ma pratique professionnelle et des rencontres avec ces jeunes en errance —en manque de repères face à une école qui peine à les comprendre et à entendre leurs difficultés— j'ai eu la prétention de penser que le taux motivationnel des collégiens et lycéens de Martinique était des plus critiques. Non sans une certaine humilité, j'ai accueilli finalement les réponses de ces élèves qui ont déjoué tous nos pronostics et déconstruits tous nos préjugés. Là où nous nous attendions à ce que les personnalités publiques, les influenceurs remportent leurs voix comme modèle de réussite, ils nous ont démontré que les valeurs familiales étaient plus que jamais présentes. Ils se sont alors fait le relais de cette valeur traditionnelle si chère à la société martiniquaise comme un flambeau transmis de génération en génération.

Pierre Aiker que j'affectionne tout particulièrement disait que :

« Les Martiniquais doivent viser l'excellence dans tout ce qu'ils entreprennent et se garder de se complaire dans la médiocrité, ne jamais se contenter de l'à peu près, le i bon kon sa⁸ ».

De cette maxime, tous les martiniquais doivent entendre et comprendre qu'ils ne sont pas voués à rester enchaîné à cette histoire pleine de traumas. Ils sont au contraire destinés à la dépasser, à déconstruire tous ces préjugés et systèmes qui mettent à mal l'estime de soi des individus qui composent la société martiniquaise.

Plus que jamais cette jeunesse martiniquaise amenée à porter un jour sur ses épaules cette société doit se mettre en action. Elle se doit de rêver grand et de déjouer tous les freins sociaux. Ce travail ne peut être fait si les précédentes générations ne les guident et ne les soutiennent pas.

En tant que nouvelle génération d'éducateurs, nous avons notre rôle à jouer et toute notre légitimité. Nous avons compris que le coercitif n'est pas fructueux et que nos jeunes ne reconnaissent pas comme un lieu de transmission. Pour autant, la mission de l'école reste centrale dans la construction de notre société. À juste titre, Nelson Mandela disait que « l'éducation est la plus belle arme pour changer le monde ». En effet, les élèves passent une majorité de leur temps à l'école et ne nous pouvons ignorer le poids des personnels dans l'engagement scolaire des élèves. C'est par le *feed-back* et des valeurs de bienveillance, de tolérance, de respect portées par la République que nous pouvons assurer le bien-être des élèves à l'école. Ainsi nous

⁸ Traduit du créole martiniquais : c'est suffisant tel quel.

pourrons commencer à changer la vision qu'il porte sur l'école. Par les valeurs d'inclusion, de respect de leur individualité, de leurs talents, nous pourrons également les accompagner dans le cadre du développement de leur potentiel.

En effet, nous avons constaté que l'école a perdu de sa superbe et ne s'attache aujourd'hui qu'à être un outil d'accession à une carrière prestigieuse et rémunérée. L'institution doit ainsi travailler à accompagner ses élèves à retrouver la saveur des savoirs tel que le préconise Astolfi. En outre, les collégiens et les lycéens martiniquais ont démontré à travers leurs scores de motivation qu'ils avaient fait preuve de résilience dans le cadre de la crise sanitaire. Ils restent investis dans leur scolarité au-delà des adaptations et de la flexibilité que leur a demandé cette crise. Les élèves de Terminale ont connu le lycée à travers le prisme de cette crise sanitaire et persévèrent malgré tout vers l'obtention du diplôme tout en faisant face dignement aux changements pédagogiques opérés par le ministère de l'Éducation nationale. Les collégiens ne sont pas épargnés. En effet, les classes de 4^{ème} comme leurs homologues de Terminale n'ont connu également qu'une scolarité parsemée de confinements en collège.

Cependant, cette majorité ne doit pas nous faire oublier, la minorité silencieuse que les personnels tentent de rattraper en faisant preuve d'ingéniosité à travers dispositifs et construction du projet personnel et professionnel. Une minorité déjà en pleine difficulté avant la crise, et qui aujourd'hui se noie, peine à dépasser ces difficultés bien trop nombreuses pour une institution de masse où les moyens manquent pour les conduire à la réussite. Nonobstant, les personnels et les élèves ne peuvent abandonner au rang de la difficulté, leur avenir en dépend.

Ainsi, je vais conclure par le fait que je suis aujourd'hui persuadée que pratiquer de la recherche en éducation permet d'enrichir sa réflexivité professionnelle et de mieux appréhender les élèves dont nous avons la charge. Nous ne devons jamais cesser de nous enrichir dans le but de répondre au mieux à leurs besoins et de devenir de meilleurs éducateurs.

Bibliographie

- Académie de la Martinique - Service Statistiques, Prospective/DACEP, & MARIE-CLAIRE, M. (2021). BrefStat (No 6). <https://www.ac-martinique.fr/media/16601/download>
- Ali, M. (2014). *Escolarización Obligatoria en Contextos Poscoloniales: Disgregación Familiar y Transfiguraciones Étnicas en Guayana Francesa*. Primera Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes. Universidad de Manizales – CLACSO. Manizales, Colombie, 17-21 novembre.
- Ali, M. (2020). The Education System in the French Departments of America: French Guiana, Martinique and Guadeloupe. Dans Sieglinde, Jornitz et Parreira do Amaral, Marcelo (dir.). *The Education Systems of the Americas*. Bale, Suisse: Springer Nature, pp. 583-606. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93443-3_9-1.
- Ali, M. (2021). L'idéologie éducative Enata : processus postcolonial et réinvention d'une identité culturelle autochtone aux îles Marquises, en Polynésie française, Contextes et Didactiques. Université des Antilles/ESPE. 18. <https://doi.org/10.4000/ced.3167>
- Ali, M. et Ailincal, R. (2016). *L'École dans les Outre-mer et l'illusion de l'ascenseur social : réflexions sur la scolarisation obligatoire des peuples autochtones de la Guyane et de la Polynésie*. 13ème colloque international de l'Association Française d'Education Comparée (AFDECE) : « Réformer l'École ? L'apport de l'éducation comparée. Hommage à Louis Porcher ». Université Paris Descartes, Faculté des sciences humaines et sociales – Sorbonne. Paris, France, 27-28 octobre.
- Anaut, M. (2005). Le concept de résilience et ses applications cliniques. *Recherche en soins infirmiers*, 82(3), 4-11.
- Battandier, A. (2009, 30 juin). *Motivation intrinsèque et extrinsèque - Deci - Management*. Copyright Management. <http://alain.battandier.free.fr/spip.php?article19>
- Bautier, E. (2003). DÉCROCHAGE SCOLAIRE Genèse et logique des parcours. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, 132. https://www.crefe38.fr/IMG/pdf/BAUTIER_VEI2003decrochagescolairegenese-etlogiquedeparcours.pdf
- Ben-Arieh A. et Frones I., (2007), Indicators of Children's Well being : What should be measured and why? *Social Indicators Research*, n° 84, p. 249-250.
- Bermejo Berros, J. (2007). Chapitre 8. L'enfant, la télévision et le rôle des adultes. Dans : , J. Bermejo Berros, *Génération Télévision: La relation controversée de l'enfant avec la télévision* (pp. 317-365). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Best, F. (1996). *L'échec scolaire*. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. (pp. 7-15)
- Blaya, C. (2009). L'absentéisme des collégiens : prévalence et caractéristiques. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 4(4), 39-58. <https://doi.org/10.3917/lse.424.0039>
- Brunet, V. (2020, 19 mars). *Pourquoi faut-il oublier Maslow ? Approche critique du modèle*. LaborAgora. <https://laboragora.com/index.php/2016/03/18/critique-du-modele-de-maslow/>
- Carrière, V. (2011). Motiver les enfants déficients visuels dans leur apprentissage informatique : un enjeu de réussite scolaire. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2(2), 173-183. <https://doi.org/10.3917/nras.054.0173>

- Chartier, D. (2003). Les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique. *Savoirs*, 2, 7-28. <https://doi.org/10.3917/savo.002.0007>
- Childers, K. (2013). Politique familiale aux Antilles en 1946 : Études démographiques et stéréotypes raciaux. *Monde(s)*, 4, 145-158. <https://doi.org/10.3917/mond.132.0145>
- Douriaud, C., Reif, X. (2021). Recensement de la population en Martinique : 364 508 habitants au 1er janvier 2019 - Insee Flash Martinique - 158. INSEE. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/6012596>
- Elliott, J. (2009). *La motivation des élèves : le rôle des facteurs sociaux*. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 50 | 2009, 113-123. <https://doi.org/10.4000/ries.525>
- Farraudiere, S. (2021). *Histoire de l'école en Martinique : Échec scolaire ou archaïsmes coloniaux ?*. Sépia.
- Fenouillet, F. (2015). D'où vient la motivation ? *Sciences Humaines*, 268, 21-21. <https://doi.org/10.3917/sh.268.0021>
- Florin, A., Guimard, P. (2017). La qualité de vie à l'école. Paris. Cnesco.
- Ganem, V. (2012). II. Domination et violence dans les familles. Dans : , V. Ganem, *La désobéissance à l'autorité: L'énigme de la Guadeloupe* (pp. 81-133). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Glasman, D. (2007). "Il n'y a pas que la réussite scolaire !": Le sens du programme de "réussite éducative". *Informations sociales*, 141, 74-85. <https://doi.org/10.3917/inso.141.0074>
- Haudiquet, X. (2013). Le regard positif inconditionnel : comment y parvenir ? *Approche Centrée sur la Personne. Pratique et recherche*, 17(1), 65-78.
- Huerre, P. (2001). L'histoire de l'adolescence : rôles et fonctions d'un artifice. *Journal français de psychiatrie*, n°14(3), 6-8.
- Jost, F. (2009). Chapitre II. La télé-réalité comme symptôme. Dans : , F. Jost, *Télé-réalité* (pp. 33-62). Paris: Le Cavalier Bleu.
- Lecomte, J. (2019). Robert Rosenthal. L'effet Pygmalion. *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, 3(3), 18-18. <https://doi.org/10.3917/gdsh.0054.0018>
- Lieury, A., Fenouillet, F. (2019). Motivation et réussite scolaire. Paris: Dunod.
- Lieury, A., Lorant, S. & Champault, F. (2014). Loisirs numériques et performances cognitives et scolaires : une étude chez 27 000 élèves de la 3e des collèges. *Bulletin de psychologie*, 530, 99-125. <https://doi.org/10.3917/bupsy.530.0099>
- Mancone, P. (2006). Contexte et développement. *Empan*, 3(3), 167-170. <https://doi.org/10.3917/empa.063.0167>
- Marsollier, C. (2019, septembre). *LE BIEN-ÊTRE DES ENFANTS À L'ÉCOLE : FONDEMENTS ET ENJEUX*. Réseau-Canopé. <https://www.reseau-canope.fr/nouveaux-programmes/magazine/vie-scolaire/le-bien-etre-des-enfants-a-lecole-fondements-et-enjeux.html>
- Marty, F. (2010). Adolescence et émotion, une affaire de corps. *Enfances & Psy*, 49(4), 40-52.
- Matriarcat Taïno (Martinique) : l'île des femmes et des enfants sans père, un peuple paradisiaque exterminé par les espagnols. (2012). Le Mouvement Matricien. <https://matricien.wordpress.com/geo-hist-matriarcat/amerique-sud/tainos/>
- Matuszak, C. (2012). Cultures créoles et parentalité : Regards croisés d'outre-mer. *Les Cahiers Dynamiques*, 57, 79-88. <https://doi.org/10.3917/lcd.057.0079>
- Mikailoff, N. (2017). L'attention au bien-être de l'élève par le CPE accompagnant. *Recherches & éducations*, 18. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.4557>

- Minoriterres, M. T. (2020, 27 septembre). « La famille antillaise, un produit de la société esclavagiste ». *MinoriTerres*. <https://territoiresetsocietes.wordpress.com/2020/09/27/la-famille-antillaise-un-produit-de-la-societe-esclavagiste/>
- *MOTIVATION : Définition de MOTIVATION*. (s. d.). Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. <https://www.cnrtl.fr/definition/motivation>
- Navarre, M. (2020). L'estime de soi. *Sciences Humaines*, 330, 4-4. <https://doi.org/10.3917/sh.330.0004>
- Nuissier, E. (2013). *Psychologie des sociétés créoles*. CARAIBEDITIONS.
- Picard, D. & Marc, E. (2012). Les effets de contexte. Dans : Dominique Picard éd., *Les conflits relationnels* (pp. 82-103). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.
- Poussin, C. (2016). Apprends-moi à faire seul : La pédagogie Montessori expliquée aux parents. Focus 3–6 ans. (EYROLLES) (French Edition). EYROLLES.
- Poussin, C. (2017). *La Pédagogie Montessori*. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). Contexte — milieu. Dans : , Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter (Dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 49-54). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Rosier, A. (2012). L'école doit s'adapter au monde tel qu'il est. *Après-demain*, 1(1), 44-46. <https://doi.org/10.3917/apdem.021.0044>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being (pdf). *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719–727.
- *Sortants sans diplôme et sortants précoces*. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/sortants-sans-diplome-et-sortants-precoces-10754>
- Temaner-Brodley, B. (2013). La congruence et sa relation à la communication en thérapie centrée sur le client. *Approche Centrée sur la Personne. Pratique et recherche*, 17(1), 28-64.
- Toussaint, E., Florin, A. & Schneider, B. (2017). La qualité de vie des enfants accueillis en protection de l'enfance. *Enfance*, 1, 123-141. <https://doi.org/10.3917/enf1.171.0123>
- Universalis, E. (s. d.). *AUTODÉTERMINATION*. Encyclopædia Universalis. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/autodetermination/>
- Vianin, P. (2007). La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Zask, J. (2008). Situation ou contexte : Une lecture de Dewey.. *Revue internationale de philosophie*, 3(3), 313-328. <https://doi.org/10.3917/rip.245.0313>
- Zebrwska, M. (1958). Les facteurs du développement psychique des adolescents, *Enfance*, 11-4-5, 303-313.
- Zerrouki, R. (2018). La télé-réalité, du divertissement à l'abrutissement. *Slate.fr*. <https://www.slate.fr/story/160213/television-tele-realite-anges-marseillais-chtis-influence-jeunes-divertissement-valeurs-stereotypes-intimite>

Annexes

Annexe I - Cite une personne qui t'inspire à te dépasser au quotidien	73
Annexe II - Cite un homme que tu considères être un modèle de réussite.	74
Annexe III - Cite une femme que tu considères être un modèle de réussite.	75
Annexe IV - Nomenclature des professions et catégorie socioprofessionnelles (PSC).	76
Annexe V - Répartition des établissements par bassin.....	77
Annexe VI - Vallerand.R. (1991). Échelle de motivation en éducation – études secondaires.	79
Annexe VII - Questionnaire utilisée dans le cadre de l'enquête	96

Cite une personne qui t'inspire au quotidien à te dépasserPersonne	
Ma mère	105
Moi	48
Mes parents	40
Personne	38
Mon père	23
Ami.e	23
Ma soeur	16
Je ne sais pas	14
Mon frère	11
Mon enseignant.e	9
Compagnon/Compagne	6
Dieu	6
Ma grand-mère	5
Ma cousine	3
Elon Musk	3
Ma Tante	3
Les gens riches	2
Mon coach de foot	2
Ma marraine	2
Les personne qui ont réussi dans la vie	1
onisoouka	1
Jésus	1
Les puéricultrices	1
Rosa Parks	1
Luffy	1
Jeon jungkook	1
Anna Sorokine	1
naruto uzumaki	1
Cristiano Ronaldo	1
Pogba	1
Thomas Pesquet	1
Taliana Caton	1
Un Vétérinaire	1
Lebron James	1
Will smith	1
Daniel Schiffer	1
Cody Conrod	1
Ma psychologue	1
Mon mentor	1
BTS et Doja Cat	1
Mugirawa no Luffy, Ri Shin et Yoichi Isagi	1
Yoann bomal (youtuber)	1
Nekfeu	1
Catherine concone	1
Kim Namjoon	1
Maximilien Robespierre	1
Psychologue	1
megan thee stallion	1
SUGA de BTS	1
mes ancien prof qui disait que j'allais toujours échoué	1
The rock	1
Fyodor dostoyevsky	1
Toute les personnes qui donne tout pour leur études et qui y arrive, qui arrive à faire des sacrifices et rester focus sur leur objectif	1
GMK,G3 adrien et cyril anicette	1
Une AED de mon collège	1
Mon artiste préféré : MS	1
Kobe Bryant	1
Mon chat	1
Malala YOUSAFZAI	1
(vide)	
Total général	399

Cite un homme que tu considères comme modèle de réussite.			
Mon père	100	Ami.e	1
Personne	72	Joseph ZOBEL	1
Je ne sais pas	29	Min Yoongi	1
Elon Musk	27	Josman	1
Mon frère	13	Chadwick Boseman	1
Mon oncle	10	The rock	1
Mon grand-père	8	Mon Compagnon	1
Aimé Césaire	7	Thomas Edison	1
Jésus	6	Dwayne Johnson	1
Moi	6	Tom Dorrance	1
Barack Obama	5	Daniel Schiffer	1
Martin Luther King	5	Bang Christopher Chan	1
Mon cousin	5	David Goggins	1
Mon beau-père	3	Un youtubeur nommé Sora	1
Bill Gates	3	N'Golo Kanté (footballeur)	1
Tupac Shakur	3	Vincent Callebaut(Architecte designer), Sudehy(Intervenant sur la motivation), Jeremy Lynch(créateur de contenu) et Chadwick Boseman(acteur)	1
M'BAPPE Kylian	3	Einstein	1
Kalash	3	Warren BUFFETT	1
Picsou	2	Oda Eiichiro	1
Nelson Mandela	2	Zorro	1
Cristiano Ronaldo	2	Peter Petrelli	1
Jeff Bezos	2	Lionel messi	1
Neymar	2	RAPHAEL VARANE	1
Ma mère	2	Denzel Washington	1
Michou	2	Shigeru Ban	1
Albert Einstein	2	Dieu	1
Markiplier	1	Stephen Curry	1
Eiichirō Oda	1	Malala YOUSAFZAI	1
Cody Conrod	1	Steven Spielberg	1
Éric Larchevêque	1	Malcom x	1
Serge Lettchimy	1	EMMANUEL MACRON	1
Floyd Mayweather, Jr	1	Mark Zuckerberg	1
Miyazaki Hayao	1	Thomas Sankara	1
French Baloo	1	Karl lagerfeld	1
Mon parrain	1	tout les astronautes	1
GMK et cyril anicette	1	Kim Jong-hyun	1
David Laroche	1	Un patron	1
Harry Potter	1	Kim Namjoon	1
Stephen Hawking	1	Varon Ethan	1
Isayama	1	Kobe Bryant	1
Directeur	1	Volodymyr Zelensky	1
Jacob Desvarieux	1	L' Homme PAILLE	1
Chesley Sullenberger	1	Yomi Denzel	1
jamal (on my block)	1	le commandant custo	1
Dadju	1	BTS	1
Je n'y ai jamais pensé	1	LeBron James	1
Mon tuteur de stage	1		
Ayanokōji Kiyotaka (personnage fictif)	1	Total général	400
Ninho	1		
Jean castex	1		
Arold Jandia-Saito	1		
Dessaline	1		
Squeezie	1		
Bad Bunny	1		
SUGA de BTS	1		
Jeune Chef d'entreprise	1		

Annexe II - Cite un homme que tu considères être un modèle de réussite.

Cite une femme que tu considères comme modèle de réussite.	
Ma mère	142
Personne	58
Je ne sais pas	31
Michelle Obama	15
Ma soeur	13
Ma grand-mère	10
Ma tante	9
Marie Curie	7
Rihanna	6
Rosa Parks	5
Ma cousine	5
Oprah Winfrey	4
Catherine Conconne	3
Cardi B	3
Les femmes de ma famille	3
Ma marraine	3
Ma belle-mère	2
Malala YOUSAFZAI	2
Simone Veil	2
les actrices	2
Mandy François-Elie	2
Lumina Sophie	2
Moi	2
Jocelyne Béroard	2
Beyoncé	2
Christiane Taubira	2
Wendy Renard	2
Aretha Franklin	2
Zendaya	2
Mon enseignante	1
Tarana Burke	1
Robin	1
Ketanji Brown Jackson (première femme noire nommée à la Cour Suprême aux États-Unis)	1
Michelle Bachelet	1
Kim Kardashian	1
Amie	1
La Rosalia/Anitta	1
Scarlet Johnson	1
Léna Mahfouf	1
Vinguetama Perianagom Sarahyann	1
Lena situation	1
Mme Lucette Michaux-Chevry	1
C-J Walker	1
Jeannie from MXR play	1
Choi Jin-ri	1
Rebecca sugar	1
Les femmes indépendantes	1
Sally	1
Christiane Eda Pierre	1
Kamala Harris	1
Aya Nakamura	1
Toutes les femmes sont des modèles de réussite	1

Ma compagne	1
Wejdene	1
Clémence Botino	1
Amandine Malabul	1
Aesh	1
Jeanne d'Arc	1
Doja Cat	1
Mon grand frère	1
Dua Lipa	1
Pauline Beulze	1
Emma Watson	1
PetitboutdeSoleil	1
EMMA WATSON	1
Carla Espinosa	1
Maeva Ghenam	1
Josephine Baker	1
Eva sadoun	1
Sarah la parisienne (Instagram)	1
fallone Carington	1
Simiane	1
Margaret Thatcher	1
Style tonic	1
Maria Grazia	1
Tokischa	1
Marie	1
Une patronne	1
Agatha christie	1
Viola davis	1
Marie-José Pérec	1
Katherine Johnson	1
Mary Frozen Crystal une youtubeuse	1
Akimi Yoshida	1
Alicia Keys	1
(vide)	
Total général	399

CORRESPONDANCE ENTRE LES GROUPES ET LES CATEGORIES SOCIOPROFESSIONNELLES

Niveau agrégé (8 postes dont 6 pour les actifs)	Niveau de publication courante (24 postes dont 19 pour les actifs)	Niveau détaillé (42 postes dont 32 pour les actifs)
1 Agriculteurs exploitants	10 Agriculteurs exploitants	11 Agriculteurs sur petite exploitation 12 Agriculteurs sur moyenne exploitation 13 Agriculteurs sur grande exploitation
2 Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	21 Artisans	21 Artisans
	22 Commerçants et assimilés	22 Commerçants et assimilés
	23 Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus	23 Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus
3 Cadres et professions intellectuelles supérieures	31 Professions libérales et assimilés 32 Cadres de la fonction publique, professions intellectuelles et Artistiques	31 Professions libérales 33 Cadres de la fonction publique 34 Professeurs, professions scientifiques 35 Professions de l'information, des arts et des spectacles
	36 Cadres d'entreprise	37 Cadres administratifs et commerciaux d'entreprise 38 Ingénieurs et cadres techniques d'entre- prise
4 Professions Intermédiaires	41 Professions intermédiaires de l'enseigne- ment, de la santé, de la fonction publique et assimilés	42 Professeurs des écoles, instituteurs et assimilés 43 Professions intermédiaires de la santé et du travail social 44 Clergé, religieux 45 Professions intermédiaires administratives de la fonction publique
	46 Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises	46 Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises
	47 Techniciens	47 Techniciens
	48 Contremaîtres, agents de maîtrise	48 Contremaîtres, agents de maîtrise
5 Employés	51 Employés de la fonction publique	52 Employés civils et agents de service de la fonction publique 53 Policiers et militaires
	54 Employés administratifs d'entreprise	54 Employés administratifs d'entreprise
	55 Employés de commerce	55 Employés de commerce
	56 Personnels des services directs aux particuliers	56 Personnels des services directs aux Particuliers
6 Ouvriers	61 Ouvriers qualifiés	62 Ouvriers qualifiés de type industriel 63 Ouvriers qualifiés de type artisanal 64 Chauffeurs 65 Ouvriers qualifiés de la manutention, du Magasinage et du transport
	66 Ouvriers non qualifiés	67 Ouvriers non qualifiés de type industriel 68 Ouvriers non qualifiés de type artisanal
	69 Ouvriers agricoles	69 Ouvriers agricoles
7 Retraités	71 Anciens agriculteurs exploitants	71 Anciens agriculteurs exploitants
	72 Anciens artisans, commerçants, chefs d'entreprise	72 Anciens artisans, commerçants, chefs d'entreprise
	73 Anciens cadres et professions intermé- diaires	74 Anciens cadres 75 Anciennes professions intermédiaires
	76 Anciens employés et ouvriers	77 Anciens employés 78 Anciens ouvriers
8 Autres personnes sans activité professionnelle	81 Chômeurs n'ayant jamais travaillé	81 Chômeurs n'ayant jamais travaillé
	82 Inactifs divers (autres que retraités)	83 Militaires du contingent 84 Elèves, étudiants 85 Personnes diverses sans activité professionnelle de moins de 60 ans (sauf retraités) 86 Personnes diverses sans activité profes- sionnelle de 60 ans et plus (sauf retraités)

Nord Atlantique :

- LPO Joseph Pernock (Général & Technologique et Professionnel) du Lorrain
- LGT Frantz Fanon de Trinité
- LP Frantz Fanon de Trinité
- Collège Pontaléry Robert 3
- Collège Eugène Mona du Marigot

Nord Caraïbe :

- LPO Victor Anicet (Général & Technologique et Professionnel) de Saint-Pierre
- LGT Victor Schoelcher de Fort de France
- LP Marius Cultier de Fort de France
- Collège de Tartenson de Fort de France
- Collège du Carbet

Centre-Sud :

- LGT Montgérald du Marin
- LPO Acajou 2 (Général & Technologique et Professionnel) du Lamentin
- LP Raymond Nérès du Marin
- Collège Mandy François-Elie du Lamentin
- Collège Jacques Roumain de Rivière Pilote

Annexe V - Répartition des établissements par bassin.

ÉCHELLE DE MOTIVATION EN ÉDUCATION (ÉMÉ-S 28)

ÉTUDES SECONDAIRES

Robert J. Vallerand, 1991

Adaptée de l'ÉMÉ-C 28 - Études collégiales (CEGEP)

Robert J. Vallerand, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière, Luc G. Pelletier, 1989
Revue canadienne des Sciences du comportement 21(3)

ATTITUDES FACE À L'ÉCOLE

Indique dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond actuellement à l'une des raisons pour lesquelles tu vas à l'école.

POURQUOI VAS-TU A L'ÉCOLE ?

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Parce que ça me prend au moins un diplôme d'études secondaires si je veux me trouver un emploi assez payant plus tard. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Parce que selon moi des études secondaires vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Parce que j'aime vraiment ça aller à l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Honnêtement je ne le sais pas; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps à l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Pour me prouver à moi-même que je suis capable de faire mon cours secondaire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Pour pouvoir décrocher un emploi plus important plus tard. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Parce que cela va me permettre de travailler plus tard dans un domaine que j'aime. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Parce que pour moi l'école c'est le "fun". | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. J'ai déjà eu de bonnes raisons pour aller à l'école, mais maintenant je me demande si je devrais continuer à y aller. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Pour le plaisir que je ressens lorsque je suis en train | | | | | |

de me surpasser dans une de mes réalisations personnelles.	1	2	3	4	5
14. Parce que le fait de réussir à l'école me permet de me sentir important à mes propres yeux.	1	2	3	4	5
15. Parce que je veux pouvoir faire "la belle vie" plus tard.	1	2	3	4	5
16. Pour le plaisir d'en savoir plus long sur les matières qui m'attirent.	1	2	3	4	5
17. Parce que cela va m'aider à mieux choisir le métier ou la carrière que je ferai plus tard.	1	2	3	4	5
18. Parce que j'aime me sentir "emporté-e" par les discussions avec des professeurs-es intéressants-es.	1	2	3	4	5
19. Je ne parviens pas à voir pourquoi je vais à l'école et franchement je m'en fous pas mal.	1	2	3	4	5
20. Pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de réussir des activités scolaires difficiles.	1	2	3	4	5
21. Pour me prouver que je suis une personne intelligente.	1	2	3	4	5
22. Pour avoir un meilleur salaire plus tard.	1	2	3	4	5
23. Parce que mes études me permettent de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent.	1	2	3	4	5
24. Parce que je crois que mes études de niveau secondaire vont augmenter ma compétence comme travailleur-euse.	1	2	3	4	5
25. Parce que j'aime "tripper" en lisant sur différents sujets intéressants.	1	2	3	4	5
26. Je ne le sais pas; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais à l'école.	1	2	3	4	5
27. Parce que l'école me permet de vivre de la satisfaction personnelle dans ma recherche de l'excellence dans mes études.	1	2	3	4	5
28. Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir dans les études.	1	2	3	4	5

© Robert J. Vallerand Ph. D., 1991

Annexe VI - Vallerand.R. (1991). Échelle de motivation en éducation – études secondaires.

La motivation scolaire des collégiens et lycéens de Martinique

Bonjour à tous,

Nous entendons régulièrement que les jeunes ne sont pas motivés et ont régulièrement "la flemme" surtout lorsqu'il s'agit de leur scolarité. Et si cette réalité visible n'était que la partie émergée de l'iceberg ?

C'est ce que je vais tenter de découvrir dans le cadre de mon mémoire de M2 MEEF EED CPE à l'INSPE de Martinique.

Alors collégien.e.s, lycéen.e.s de Martinique, j'ai besoin de toi.
Peux-tu prendre 10 min de ton temps pour répondre à mes questions ?

Maintenant que j'ai ton accord, je t'explique le déroulé. Dans un premier temps, nous allons faire connaissance. Dans un second temps, nous allons évaluer ta motivation scolaire selon une échelle. Pour finir, nous allons nous intéresser à ta motivation générale, tes sources d'inspiration.

Je tiens à te rassurer ton anonymat est préservé. En outre, toutes les données récoltées serviront uniquement à la rédaction du mémoire et n'ont pas d'autres vocations.

Je te remercie d'ores et déjà pour ta participation.

Jenny FANFARD-JACQUENS.

*Obligatoire

1. Ton établissement est situé dans quel bassin ? *

Nord Atlantique :

- LPO Joseph Pernock (Général & Technologique et Professionnel) du Lorrain
- LGT Frantz Fanon de Trinité
- LP Frantz Fanon de Trinité
- Collège Pontaléry Robert 3
- Collège Eugène Mona du Marigot

Nord Caraïbe :

- LPO Victor Anicet (Général & Technologique et Professionnel) de Saint-Pierre
- LGT Victor Schoelcher de Fort de France
- LP Marius Cultier de Fort de France
- Collège de Tartenson de Fort de France
- Collège du Carbet

Centre-Sud :

- LGT Montgérald du Marin
- LPO Acajou 2 (Général & Technologique et Professionnel) du Lamentin
- LP Raymond Nérés du Marin
- Collège Mandy François-Elie du Lamentin
- Collège Jacques Roumain de Rivière Pilote

Une seule réponse possible.

- Nord Atlantique
- Nord Caraïbes
- Centre - Sud

2. Sexe *

Une seule réponse possible.

- Masculin
- Féminin
- Ne souhaite pas préciser

3. Quelle est ta classe ? *

Une seule réponse possible.

- 6ème
- 5ème
- 4ème
- 3ème
- 3ème Prépa- Métiers
- 2nde générale et technologique
- 2nde Professionnelle
- 1ère Générale
- 1ère Technologique
- 1ère Professionnelle
- Terminale Générale
- Terminale Technologique
- Terminale Professionnelle

4. Si tu es au collège, merci de préciser si tu relèves de l'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA).

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
- Non

5. As-tu déjà redoublé ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non

6. Es-tu un.e élève à besoins éducatifs particuliers (dys, haut potentiel, handicap, maladie chronique ...)? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non
 Ne sait pas

7. Si tu as répondu oui à la question précédente, bénéficies-tu d'un de ses plans/dispositifs ?

Une seule réponse possible.

- Projet d'accueil individualisé (PAI)
 Projet personnalisé de scolarisation (PPS)
 Plan d'accompagnement personnalisé (PAP)
 Programme personnalisé de réussite éducative (PPRE)
 Je ne sais pas
 Aucun

8. Es-tu à l'internat ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

9. Quelle est ta situation familiale ? *

Une seule réponse possible.

- Ton père et ta mère vivent sous le même toit.
- Tu ne vis qu'avec ta mère.
- Tu ne vis qu'avec ton père.
- Tu vis à la fois chez ton père et chez ta mère (garde alternée).
- Tu bénéficies d'un placement en foyer ou en famille d'accueil.
- Tu vis avec un autre membre de ta famille (grand-parents, cousins, oncles...)

10. Combien de frère.s et soeur.s as-tu ? *

Une seule réponse possible par ligne.

	Aucun	1	2	3	4 et +
Frère.s	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soeur.s	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Quelle est la profession de ton 1er Parent ? *

CORRESPONDANCE ENTRE LES GROUPES ET LES CATEGORIES SOCIOPROFESSIONNELLES

Niveau agrégé (8 postes dont 6 pour les actifs)	Niveau de publication courante (24 postes dont 19 pour les actifs)	Niveau détaillé (42 postes dont 32 pour les actifs)
1 Agriculteurs exploitants	10 Agriculteurs exploitants	11 Agriculteurs sur petite exploitation 12 Agriculteurs sur moyenne exploitation 13 Agriculteurs sur grande exploitation
2 Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	21 Artisans	21 Artisans
	22 Commerçants et assimilés	22 Commerçants et assimilés
	23 Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus	23 Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus
3 Cadres et professions intellectuelles supérieures	31 Professions libérales et assimilés	31 Professions libérales
	32 Cadres de la fonction publique, professions intellectuelles et Artistiques	33 Cadres de la fonction publique 34 Professeurs, professions scientifiques 35 Professions de l'information, des arts et des spectacles
	36 Cadres d'entreprise	37 Cadres administratifs et commerciaux d'entreprise 38 Ingénieurs et cadres techniques d'entre- prise
4 Professions intermédiaires	41 Professions intermédiaires de l'enseigne- ment, de la santé, de la fonction publique et assimilés	42 Professeurs des écoles, instituteurs et assimilés
		43 Professions intermédiaires de la santé et du travail social
		44 Clergé, religieux
		46 Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises
	47 Techniciens	46 Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises
	48 Contremaîtres, agents de maîtrise	47 Techniciens
5 Employés	51 Employés de la fonction publique	48 Contremaîtres, agents de maîtrise
	54 Employés administratifs d'entreprise	52 Employés civils et agents de service de la fonction publique
	55 Employés de commerce	53 Policiers et militaires
	56 Personnels des services directs aux particuliers	54 Employés administratifs d'entreprise 55 Employés de commerce
6 Ouvriers	61 Ouvriers qualifiés	56 Personnels des services directs aux Particuliers
		62 Ouvriers qualifiés de type industriel
		63 Ouvriers qualifiés de type artisanal
	64 Chauffeurs	
	66 Ouvriers non qualifiés	65 Ouvriers qualifiés de la manutention, du Magasinage et du transport
	69 Ouvriers agricoles	67 Ouvriers non qualifiés de type industriel 68 Ouvriers non qualifiés de type artisanal
		69 Ouvriers agricoles
7 Retraités	71 Anciens agriculteurs exploitants	71 Anciens agriculteurs exploitants
	72 Anciens artisans, commerçants, chefs d'entreprise	72 Anciens artisans, commerçants, chefs d'entreprise
	73 Anciens cadres et professions intermé- diaires	74 Anciens cadres 75 Anciennes professions intermédiaires
	76 Anciens employés et ouvriers	77 Anciens employés 78 Anciens ouvriers
8 Autres personnes sans activité professionnelle	81 Chômeurs n'ayant jamais travaillé	81 Chômeurs n'ayant jamais travaillé
	82 Inactifs divers (autres que retraités)	83 Militaires du contingent 84 Elèves, étudiants 85 Personnes diverses sans activité professionnelle de moins de 60 ans (sauf retraités) 86 Personnes diverses sans activité profes- sionnelle de 60 ans et plus (sauf retraités)

Une seule réponse possible.

- Agriculteurs exploitants
- Artisans, Commerçants, et chefs d'entreprise
- Cadres et professions intellectuelles supérieures
- Professions intermédiaires
- Employés
- Ouvriers
- Retraités
- Sans activité professionnelle

12. Quelle est la profession de ton 2ème Parent ?

Une seule réponse possible.

- Agriculteurs exploitants
- Artisans, Commerçants, et chefs d'entreprise
- Cadres et professions intellectuelles supérieures
- Professions intermédiaires
- Employés
- Ouvriers
- Retraités
- Sans activité professionnelle

Pourquoi vas-tu
à l'école ?

ÉCHELLE DE MOTIVATION EN ÉDUCATION (ÉMÉ-S 28)

ÉTUDES SECONDAIRES
Robert J. Vallerand, 1991

Adaptée de l'ÉMÉ-C 28 - Études collégiales (CEGEP)
Robert J. Vallerand, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière, Luc G. Pelletier, 1989
Revue canadienne des Sciences du comportement 21(3)

Indique dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond actuellement à l'une des raisons pour lesquelles tu vas à l'école.

- 1 : Pas du tout en accord
2 : Un peu en accord
3 : Moyennement en accord
4 : Assez en accord
5 : Complètement en accord

13. 1) Parce que ça me permet d'avoir au moins un diplôme d'études secondaires si je veux m trouver un emploi assez payant plus tard. *

Une seule réponse possible.

1	2	3	4	5	
Pas du tout en accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement en accord

14. 2) Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses. *

Une seule réponse possible.

1	2	3	4	5	
Pas du tout en accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement en accord

15. 3) Parce que selon moi des études secondaires vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie. *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout en accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement en accord

16. 4) Parce que j'aime vraiment ça aller à l'école. *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout en accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement en accord

17. 5) Honnêtement je ne le sais pas; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps à l'école.

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout en accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement en accord

18. 6) Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études. *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout en accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement en accord

19. 7) Pour me prouver à moi-même que je suis capable de faire mon cours secondaire. (réus mes années collèges et/ou lycées) *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout en accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement en accord

20. 8) Pour pouvoir décrocher un emploi plus important plus tard. *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout en accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement en accord

21. 9) Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant. *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout en accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement en accord

22. 10) Parce que cela va me permettre de travailler plus tard dans un domaine que j'aime. *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout en accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement en accord

23. 11) Parce que pour moi l'école c'est le "fun". *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout en accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement en accord

24. 12) J'ai déjà eu de bonnes raisons pour aller à l'école, mais maintenant je me demande si je devrais continuer à y aller. *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout en accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement en accord

25. 13) Pour le plaisir que je ressens lorsque je suis en train de me surpasser dans une de mes réalisations personnelles. *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout en accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement en accord

26. 14) Parce que le fait de réussir à l'école me permet de me sentir important à mes propres yeux. *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout en accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement en accord

27. 15) Parce que je veux pouvoir faire "la belle vie" plus tard *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout en accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement en accord

28. 16) Pour le plaisir d'en savoir plus long sur les matières qui m'attirent. *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout en accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement en accord

29. 17) Parce que cela va m'aider à mieux choisir le métier ou la carrière que je ferai plus tard.

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout en accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement en accord

30. 18) Parce que j'aime me sentir "emporté-e" par les discussions avec des professeurs-es intéressants-es. *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout en accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement en accord

31. 19) Je ne parviens pas à voir pourquoi je vais à l'école et franchement je m'en fous pas me

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout en accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement en accord

32. 20) Pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de réussir des activités scolaires difficiles. *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout en accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement en accord

33. 21) Pour me prouver que je suis une personne intelligente. *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout en accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement en accord

34. 22) Pour avoir un meilleur salaire plus tard. *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout en accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement en accord

35. 23) Parce que mes études me permettent de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent. *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout en accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement en accord

36. 24) Parce que je crois que mes études de niveau secondaire(collège-lycée) vont augmenter ma compétence comme travailleur-euse. *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout en accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement en accord

37. 25) Parce que j'aime "tripper"(prendre du plaisir) en lisant sur différents sujets intéressants

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout en accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement en accord

38. 26) Je ne le sais pas; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais à l'école. *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout en accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement en accord

39. 27) Parce que l'école me permet de vivre de la satisfaction personnelle dans ma recherche de l'excellence dans mes études. *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout en accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement en accord

40. 28) Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir dans les études. *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout en accord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement en accord

Et si ta motivation était ailleurs ?

41. Une personne a-t-elle influencée positivement ta scolarité ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

42. Si oui, qui est cette personne ?

Une seule réponse possible.

- Parents
- Assistant d'éducation (AED)
- Enseignant.e du Primaire
- Enseignant.e du Collège
- Enseignant.e du Lycée
- Conseiller Principal d'Education (CPE)
- Directeur/Directrice
- Coach/ Entraîneur.se Sportif
- Principal.e
- Proviseur.e
- Autre : _____

43. Cite une personne qui t'inspire au quotidien à te dépasser. *

44. Cite un homme que tu considères comme modèle de réussite. *

45. Cite une femme que tu considères comme modèle de réussite. *

46. Selon toi, quelles sont les sources de motivations quotidiennes des gens ? *

Plusieurs réponses possibles.

- L'argent
- La reconnaissance personnelle
- La famille
- Le bonheur
- La reconnaissance des autres, la popularité...
- La quête de savoir et de compétences
- Leur compagne/compagnon

Remerciements.

Et oui, c'est déjà fini !
Je te remercie infiniment pour tes réponses

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms